



Universidade de Aveiro
Ano2011

Departamento de Comunicação e Arte

**JOSÉ FRANCISCO
DE ARAÚJO
FERNANDES BASTO**

**COMO ESPAÇOS IMPESSOAIS PODEM SER
OPORTUNIDADE PARA A NÃO EXCLUSÃO:**

Caso estudo Escola Grão Vasco –Viseu

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Criação Artística Contemporânea, realizada sob a orientação científica do Doutor João António de Almeida Mota, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

o júri
presidente

Prof. Doutor José Pedro Barbosa Gonçalves de Bessa
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Manuel Santos Custodio Pedreirinho
Professor auxiliar sem agregação convidado da Escola Universitária de Artes de Coimbra

Prof. Doutor João António de Almeida Mota
Professor auxiliar de Universidade de Aveiro

Agradecimentos

O presente trabalho propõe-se estudar como o espaço de inclusão exclusiva de uma escola pode ser oportunidade para o conhecimento do si no aluno e para o agir na espaço da escola do para si no aluno, tendo como caso estudo a Escola Básica Grão Vasco de Viseu.

Foi muito importante a colaboração da Direcção desta escola e dos professores do grupo. Agradeço em especial o empenhamento dos alunos Gabriel, Beatriz e João Aragão, o entusiasmo da professora Margarida que regeu as aulas comigo neste processo, e relevo de uma forma muito particular o Professor Doutor João Mota, meu orientador, uma presença constante a conduzir-me, sem a qual, a meta que me propunha atingir não estaria ao alcance.

palavras chave

Escola Básica Grão Vasco - Viseu, Mundo da escola, Instrumentalização do espaço escola, Inclusão, o Inócuo e o Impessoal, Não exclusão, Conhecimento de si,

resumo

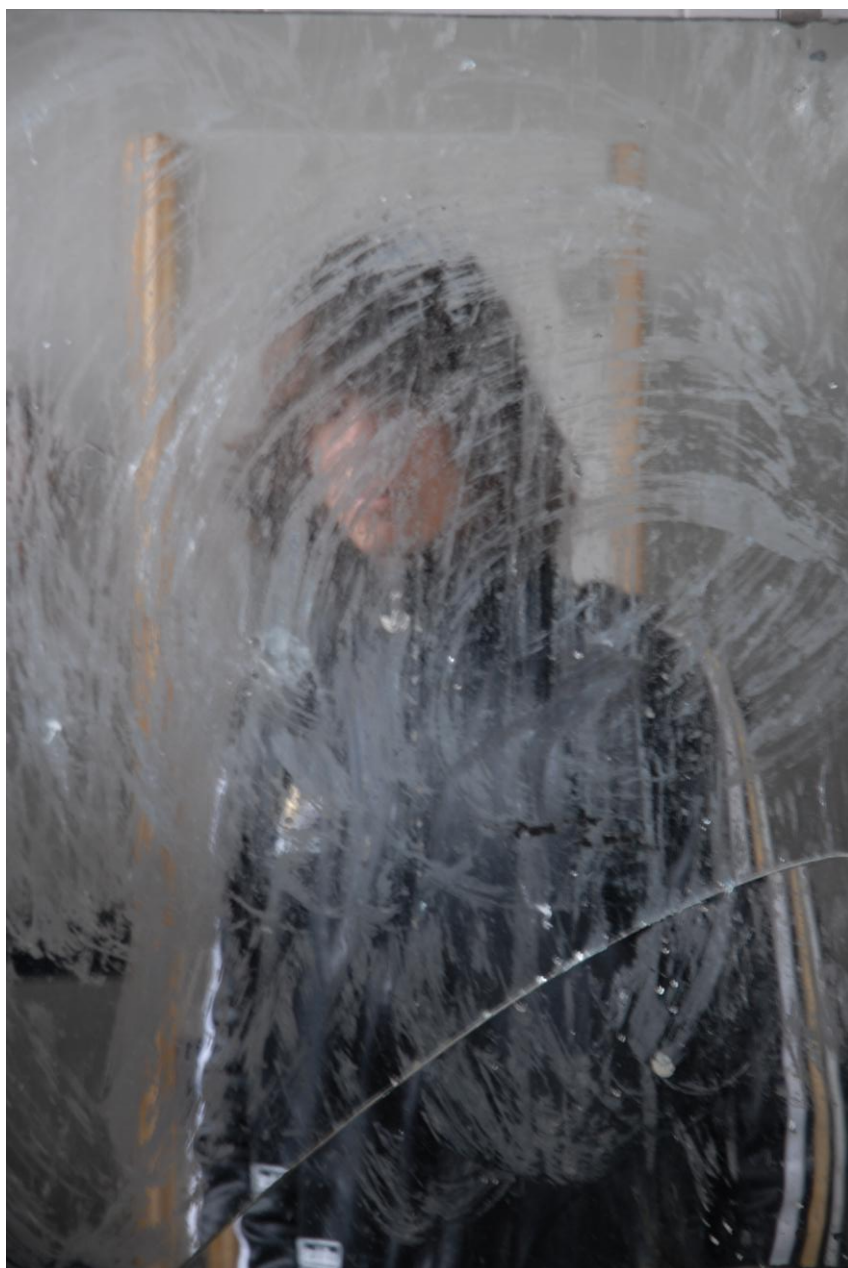
O presente estudo caso Escola Básica Grão Vasco – Viseu, integra-se na linha de investigação sobre a problemática da escola como espaço que é de inclusão e simultaneamente de exclusão (inclusão exclusiva). Face a sinais da apropriação selvagem do seu espaço, o objectivo era saber como se pode instrumentalizar o inócuo e impessoal da escola, espaço e paredes, para construir um desejo, moralmente motivado no aluno, de agir na direcção do humano, da não exclusão. Foi possível experimentar um caminho para atingir o objectivo. Este caminho escorava-se nesta hipótese: trabalhando o si de cada aluno permitiria colocar o aluno em harmonia com os outros, no sentido do humano e instrumentalizando o espaço da escola, seria possível estimular valores éticos, para a não exclusão. A expressão plástica foi o instrumento usado para dar corpo ao pensamento no interior do aluno porque se supõe nela o poder de mover o pensamento e a acção. Escorado na análise empírica dos comportamentos do aluno, é convicção que este caminho, experimentado numa turma, fez nascer a possibilidade do aluno atingir o direito ao seu reconhecimento como aluno actor, central na escola, capaz de mover o mundo da escola no sentido da não exclusão, porém, este caminho é sempre experimentação sujeita a contingências, sem garantia, e estará sempre por fazer. Os inquéritos aplicados não contrariam a hipótese formulada mas os resultados não são expressivos. A acção numa turma, num tempo limitado de experimentação e sob o contexto de uma escola formato, não é suficiente nem para validar com segurança os resultados obtidos, nem para os generalizar para a escola ou para outro universo. Só o alargamento da acção, à escola por inteiro, perseverando no direito à liberdade e igualdade da criança, protegida na escola, será possível verificar de forma sustentada a validade da hipótese.

abstract

The present case study of Escola Básica Grão Vasco – Viseu is integrated into the investigation about the problem of the school as a space that generates inclusion and exclusion simultaneously (exclusive inclusion). Among signs of savage appropriation of its space, the goal was to know how it is possible to use the innocuous and impersonal aspect, space and walls, to build a morally motivated desire in the student, to act towards the human, not towards exclusion. It was possible to find a path to achieve a goal. This path was sustained by the following hypothesis: working on each student's *self* would make it possible to place the student in harmony with others, in the human sense and by using the space of the school, it would be possible to stimulate ethic values for the non-exclusion. Fine art the tool used to embody the thought within the inner side of the student because it is believed that the power of moving the thought and the action itself depends on it. Based on the empiric analysis of the students' behaviour, it is assumed that experimented in a class, this path will make the opportunity of the student reach the right to be recognized as central key player within the school possible and as such, to be able to move the world of the school towards non-exclusion. However, this path is always an experiment subjected to contingencies, without guarantee, and that is yet to be accomplished. The applied questionnaires do not contradict the expressed hypothesis but the results are not expressive enough. The action in a classroom, during a limited time of experiment and under the context of a standard school, is neither sufficient to validate the obtained results safely, nor to generalize them for the school or for any other universe. Only a wide action applied to the whole school, persevering in the right of liberty and equality of the child, protected by school, will make it possible to verify the validity of the hypothesis in a sustained manner.

INDICE

Objectivo	3
Estado da arte	
I <i>Eu e o espaço como Mesmo</i>	7
II <i>Eu como desejo de encontro</i>	13
III <i>Eu como algo biológico</i>	17
IV <i>Eu como arte</i>	19
V <i>Eu como objecto de educação</i>	25
Problemática	31
Metodologia	37
Análise	47
<i>Ida Relação Interpessoal</i>	47
1 Limites do estudo	51
2 Conclusão	51
<i>II Da Relação Aluno Espaço</i>	53
1 Limites do estudo	59
2 Conclusão	61
<i>III Dificuldades</i>	62
IO «formato» escola	62
II O pragmatismo do aluno	64
III Movimento interior do aluno	65
IVO tempo	66
<i>IV Resultados</i>	67
IA afirmação da não exclusão	71
II Reescrever o currículo	69
III A arte e seu poder reformador	70
Conclusão	73
Bibliografia	79
Anexos	
1 Modelos	3
2 Testemunhos de alunos	9
3 Gráficos	19
4 Estatística	29
5 Trabalhos de alunos	37



José Basto, "*Afastado de si*", 12/05/2010

OBJECTIVO

“ Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Parte: sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa paterna e as suas paisagens juvenis. Ao ventoe à chuva: lá fora, faltam todos os abrigos. As tuas ideias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho tagarela. ”

Michel Serres

Pretendo fazer uma análise crítica e criativa sobre o mundo da escola e mover o seu significado no sentido dos valores da cooperação e da não exclusão, ou seja, promover o humano.

A análise crítica e criativa que me proponho abrir ao conhecimento está situada no contexto do espaço tempo de uma escola, no vertente caso, da **Escola Básica Grão Vasco**.

Esta análise contextualizada tem como objectivo, mais concreto, fazer uma reflexão sobre se e como será possível, instrumentalizando o espaço desta escola e explorando a produção plástica expressiva, levar a criança a investir afectiva e emocionalmente na escola, e melhorar as suas relações interpessoais, ou seja, afirmar a não exclusão.

Como será isso possível? É a questão, o processo, a viagem.

O processo passa pelo exercício da «discussão intersubjectiva» entre o aluno e o professor, discussão aberta, onde ambos pensam ao mesmo tempo, colocados na perspectiva de que todos aprendem quando todos ensinam, ou seja, onde a vontade do professor/actor, enquanto profissional do humano, deve tendencialmente confundir-se com a do aluno interlocutor/actor, ambos no papel de comunicantes no mesmo processo, “sentindo o mundo sem fronteiras com um olhar intencionalmente sem hierarquias”. (LÉVY, 2001:36)

Este processo de aprendizagem, no quadro do paradigma comunicacional moderno, apelando às «virtudes da discussão»¹, permitirá a margem de manobra de fazer surgir informações

¹Ver MORIN, Edgar e PROGINE, Ilya e outros (1998), *A Sociedade em Busca de Valores* (Coleção Epistemologia e Sociedade), 85. Lisboa: Instituto Piaget

significativas e livremente provocar tomadas de consciência dos valores morais e éticos².

Laurent de Briey afirma: “(...) Habermas compreende a procura de uma solução para os conflitos práticos pela discussão, como constituindo uma aprendizagem moral (...)”. (BRIEY, 2009:93)

A anima de cada um, respeitada, produzirá certamente capacidade auto-reflexiva descentrada, terá mais empenhamento na promoção da criatividade.

Este caminho apoia-se também no seguinte:

- se é um dado que “(...) cada um cria o seu espaço e com isso se cria a si mesmo (...)” (FISCHER, 1994:199) então, pode extrair-se mesmo de um espaço inócuo e impessoal, que tem o traço da exclusão, a força de um agir na direcção da não exclusão que é o sentido do que é vital.

- Se a arte é o abrir à leitura de si no outro e do outro em si, este processo de encontro de si pode mover o pensamento e a acção no sentido dos valores de cooperação e da não exclusão³.

Está também subjacente ao projecto «trazer à clareira» a verdade dos pressupostos apresentados, nomeadamente se a arte tem o poder reformador, que surge com a aparência auto-suficiente — Pode um pensamento mudar o mundo?

A missão é desenvolver não a capacidade de defesa ou de agressão perante o distanciamento impessoal e inócuo do inapropriável, mas, sim, as capacidades de acolhimento e de apropriação — A missão é instaurar a escola como morada, como espaço cívico de «reconhecimento mútuo»⁴ e de «hospitalidade». Não se busca o conforto, a segurança e não-acção na escola, que é passividade resignada, mas, pelo contrário, procura-se a insegurança e a incerteza que é formar sujeitos alunos activos e combativos, tomando a definição de sujeito de A. Touraine, como sujeito que age que tem a consciência do seu direito de dizer eu.

Se o sujeito aluno aprender a pensar, a exercer de forma responsável a sua liberdade, a examinar o social, continuarão a aprender a agir no espaço do inesgotável democrático onde nada pode ser conclusivo. Este valor é inestimável.

Esta é legítima missão para um professor *crítico-reflexivo*.

Fazer das paredes inócuas e impessoais uma oportunidade é uma tarefa realista e

2 “Por «moral» entende-se hoje, geralmente na tradição de Kant, o ponto de vista que permite conceder a todo o sujeito o mesmo respeito ou tomar em consideração os seus interesses do mesmo modo equitativo.” (Honneth, 2011:229) Axel Honneth desenvolve nesta obra um conceito formal de eticidade onde conforme escreve “são interpretadas as condições intersubjectivas da integridade pessoal como pressupostos que, no conjunto, servem a finalidade da auto-realização individual. Deleuze estabelece uma diferença entre ética e moral, a moral apresenta-se como um conjunto de regras que coagem, a ética é um conjunto de regras facultativas que fixam o valor do que fazemos, do que dizemos, segundo o modo de existência que isso implica.

3 Ver XIBERRAS, Martine (1996), *As Teorias da exclusão* (Epistemologia e Sociedade), 41. Lisboa: Instituto Piaget - O autor faz uma abordagem histórica dos diversos fenómenos de exclusão e coloca em evidência que as sociedades modernas, sob pretexto de pôr fim às exclusões, reabilitaram-nas de outra maneira.

4 Ver HONNETH, Axel (2011), *Luta pelo reconhecimento, Para uma gramática moral dos conflitos sociais* (Biblioteca da Filosofia Contemporânea), 39. Lisboa: Edições 70

responsável em vista da situação e das necessidades do mundo em que vivemos, onde, desfazendo-se a sociedade, emergem os poderes do inumano⁵, a presença indomável da desigualdade, da exclusão, da violência e dos fundamentalismos. Aliás, o mundo parece-nos cada vez mais perigoso.

Fica a pergunta: “quando acabaremos nós por aprender que somos destruídos por aquilo que imaginamos que nos separam?”(LÉVY, 1001:14)

O objectivo que se persegue configura um estudo caso, um projecto de investigação-acção, um projecto⁶ pedagógico⁷. O percurso não deverá ser demasiado coerente para não perder a função de pensamento sempre pronto a refazer-se como propõe Morin e a conclusão desta obra “ (...) não deve dissimular o inacabado, mas antes realçá-lo.”(MORIN, 2004:43). Terá um carácter de experimentação, de percurso limitado pelo contexto e pelo tempo onde se admitirá “(...) errar activamente e de fazer disso uma iniciação humanizante (...) ” (FLEURY, 2010:27) para ser uma viagem de vida:

“(...) fazer entrar o mundo e o desejo de fazer parte dele no interior da escola, uma escola já não fechada sobre si mesma, mas aberta e com o olhar dirigido para a vida, uma escola que não se contente em fornecer quadros teóricos, mas que permita o enriquecimento da experiência vivida pelos jovens através do contacto com o que é diferente dela.” (LIPOVETSKY, 2010:198)

Numa turma desta escola, vamos pensar o ser, o ser no espaço e no tempo da escola, o ser da arte e fazer advir a necessidade e o imperativo de agir na direcção do humano – É um «estilo de vida»⁸ na escola que se vai analisar e mover. Para cumprir este objectivo será necessário – fé, esperança, coragem, imaginação, enfim, arte – será necessário uma viagem, sabendo que tudo começa por esse nada que é partir, sair para o exterior, para aprender.

A expectativa é compreender, interpretar e explicar melhor os fenómenos complexos de interacção social no mundo da escola, como uma tectónica de placas, é dar um sentido ao tempo e espaço da escola, é promover na comunidade um olhar crítico sobre o *ambiente* da escola, é estabelecer as estratégias programáticas de promoção de uma cultura de não exclusão, é reescrever o currículo da disciplina das artes visuais na escola e é garantir a expectativa intersubjectiva de reconhecimento do sujeito aluno livre e responsável, numa escola moderna, no mundo moderno.

5 Para Lyotard o inumano, a crise existencial, será sempre uma presença indomável e prova isso com as distopias que proliferam, desde o *Admirável Mundo Novo* de Huxley ou de *1984* de Orwell. Ver (LYOTARD, 1997:)

6 Ver BOUTINET, Jean- Pierre (1996), *Antropologia do Projecto* (Epistemologia e Sociedade), 53. Lisboa: Instituto Piaget . O autor desenvolve as múltiplas facetas do projecto pedagógico.

7 “A viagem dos filhos, eis o sentido despido da palavra grega pedagogia. Aprender provoca errância.”(SERRES, 1993:23)

8 Deleuze considera que há no *estilo de vida* uma estética da vida, uma ética. Para Deleuze segundo Dave Boothroyd “(...) ‘ética’ é ontologia, ontologia política, para mais, enquanto Levinas localiza a ética ‘para além do ser’ e do alcance de qualquer ontologia.”(LUCÍLIA, 2011:115)

ESTADO DA ARTE

“ É a teoria que decide aquilo que podemos observar. ”

Albert Einstein

“As teorias são passos na nossa busca da verdade, ou, para ser mais explícito e também mais modesto, na busca de soluções cada vez melhores para problemas cada vez mais profundos.”

Karl Popper

I -Eu e o espaço como Mesmo

“Nós moldamos os nossos ambientes e eles, por sua vez, moldam-nos (...)”(GUSTAVE, 1994:10) e ainda, por sua vez, o “(...) ambiente é o campo de interação inesgotável (...) infinitamente complexo (...)”.(MORVAL, 2000:22) É isto o que se passa no espaço ocupado. Nesta medida, não podemos dissociar as características físicas das dimensões sócio culturais de um lugar. Todo o espaço é uma imagem do nosso modo de estar e ser, e da nossa cultura, um *stock* de noções, de crenças, de ideias, rotinas, vocabulários, etc.

Viver o espaço é “(...) entrar em ressonância com o seu valor poético e com a sua dimensão simbólica (...)”(FICHER, 1994:52), por isso, vivemos sempre num espaço que não é só o que é exterior às paredes e o construído não é um mero envelope. O espaço é então um lugar complexo que modela e informa relações, tanto pelo prisma da influência do espaço sobre o sujeito, como pelo prisma do sujeito sobre o espaço.

Uma escola, enquanto espaço habitado, é um organismo, é o envolvimento das condutas nela praticadas, o currículo oculto como um “(...) grande rio que nos arrasta a todos (...)”(LÉVY, 2001:44).

“O currículo oculto é constituído pelas normas, valores e crenças, que vêm imbricadas nas atitudes e conteúdos, e que são transmitidos aos alunos de maneira subjacente, nas regras que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e nas relações em sala de aula.”(BARCELOS, 2009:101)

Uma escola é o mundo da escola. Uma escola é o seu ambiente. É também para cada ser subjectivo o seu mundo na escola.

Para Bachelard espaço é “(...) materialidade onde se engendra a experiência do corpo”. (BARRACHO, 2001:15)

Usar os lugares é apropriar, é afirmar uma territorialidade ou, pelo contrario, é rejeitar, marcar o distanciamento, a indiferença, afirmar a desterritorialidade, de acordo com os seus significados psicológicos e culturais. Um espaço ocupado é então existencial.

A escola, espaço tempo, é uma realidade social construída mentalmente. A construção dessa realidade é fundada na percepção do sujeito colectivo aluno, centrada na relação com o espaço da escola, segundo certos princípios e critérios normativos estabelecidos pela cultura que é sistema de referência.

Uma das características da relação com o espaço, do viver nele, é o de nele se exercer o direito de posse, como *assinatura* do sujeito que o vive, num processo de apropriação ou de rejeição.

A apropriação é a posse não no sentido de coisa que se recolhe e guarda, mas no sentido do que é hospitaleiro, como pensa Levinas, que remete para o acolhedor em si, para o aluno na escola, desejo por excelência do para si de quem habita a escola.

A questão da apropriação do espaço entende-se como processo de transformação de um espaço para o pôr de harmonia com o sujeito. A “(...) apropriação individual não é mais do que a interiorização de sentimentos (...)” (BARRACHO, 2001:33), porque aquilo que apropriamos não são os sítios, mas os significados e, por isso, se diz numa perspectiva fenomenológica: a intimidade é o verdadeiro ser das coisas e dos lugares. Para Levinas esta intimidade é uma intimidade maternal.

O ser de um espaço humanizado deveria significar acolhimento, familiaridade e intimidade, “(...) como uma doçura que se espalha pela face das coisas (...)”, (LEVINAS, 2008:147) para aí se poder existir, habitar como morada.

O sentido de morada, seguindo o pensamento de Levinas, não se entende como edifício que pertence ao mundo dos objectos, mas, sim, como mundo a tornar interior.

“A casa não enraíza o ser separado num terreno para o deixar em comunicação vegetal com os elementos (...) A função original da casa não consiste em orientar o ser pela arquitectura do edifício e em descobrir um lugar – mas em quebrar a plenitude do elemento abrindo aí a utopia¹ em que o *eu* se recolhe, permanecendo em sua casa.” (LEVINAS, 2008:149)

1 O sublinhado é meu.

Se o “(...)nascimento latente do mundo se dá a partir da morada(...)” (LEVINAS, 2008:149), se um espaço com pretensão a ser casa ou segunda casa para o ser aluno não pode ser morada, então, dele não advém mundoque seja retiro de acolhimento, de pertença², que tenha o sentido da construção do humano.

“O papel privilegiado da casa não consiste em ser o fim da actividade humana, mas em ser a sua condição, e nesse sentido o seu começo. (...) O recolhimento necessário para que a natureza possa ser representada e trabalhada, para que se manifeste apenas como mundo, realiza-se como casa. O homem mantém-se no mundo como vindo para ele a partir do domínio privado, de um *em sua casa* para onde se pode retirar em qualquer altura.”(LEVINAS, 2008:144-145)

É ponto certo que entre o construído e o homem se movem mundos de interacçãocomplexa que agem sobre ambas as entidades de forma orgânica, gerando percepções, desdeacolhimento, inclusão, indiferença, até exclusão.A percepção do espaço é uma forma de o avaliar. “A percepção é um julgamento” (FISHER, 1994:75).

“ (...) esta percepção organiza-se segundo três modalidades, uma cognitiva, que define a maneira como conhecemos o espaço através de categorias..., uma avaliativa, que estabelece julgamentos relativos aos lugares (...), uma activa, que faz da percepção uma etapa para a intervenção sobre um espaço, mas agindo de modo interdependente e dinâmico, como construção mental (...)” (FISHER, 1994:75)

Esta construção, imagem mental, é referida por certos investigadores pelo termo: «mapamental».Damásio coloca o mapeamento no cérebro como processo cuja resultante éo desenvolvimento da mente. Estes processos de criação mental de imagens mapeadas na mente, que se produzem no cérebro em super abundância, segundo este cientista, têm valores e sentimentos diferentes que funcionam como marcadores para a nossa memória.

Cada indivíduo,diz Damásio, ordena estas imagens com as sua próprias marcas, as memória de valores e de sentimentos na sua consciência autobiográfica com uma lógica interna própria, construindo uma narrativa cerebral, como um filme, uma montagem cinematográfica de sequências coerentes e indesmentíveis para cada indivíduo que arquiva de forma complexa na mente assim dotada de subjectividade³, de uma visão pessoal.

Este mapa mental é uma construção complexa que envolve estímulos ambientais,

²“quando se trabalha com crianças sem família, dá-se conta de que só têm uma ideia na cabeça, «pertencer». A partir do momento em que se pertence a uma mãe, a uma família, a uma língua, a uma cultura, constitui-se a identidade própria, passa-se a ser alguém” (Morín,2004:78) Não pertencer à matéria de um espaço é de certo modo estar excluído. Este desencontro no aluno é não poder tornar-se ele mesmo naquele espaço.

³Alain Touraine afirma: “A subjectividade é a interiorização do mundo exterior (...) não procuremos no fundo de nós uma subjectividade baseada nela própria. É por isso que volto tantas vezes ao tema do sujeito vazio. Na base de tudo, não há subjectividade, mas um olhar sobre si, que liberta subjectivação. Aquilo de que fala tão naturalmente a dessubjectivação, consiste, sobretudo, em nos deixarmos invadir pelas forças exteriores que comandam a subjectividade” (TOURAINÉ, 2001:122). Para Levinas a subjectividade tem como característica primeira a consciência de si, a posição de si na consciência de si.

organizados pela percepção que atribui significados emocionais para cada indivíduo.

Quando são conscientizados, tornam-se significativos, poderão mover e fazer agir o indivíduo no sentido do humano.

O problema no seu limite, a crise, é quando o espaço perde o sentido, é quando a sustentabilidade do humano nas «ruínas» de um não território, não espaço, está em risco. O ser humano, pensa Lyoard, quando incapaz de se cumprir, separado de si num espaço crítico, vive na dimensão da sua tragédia, o inumano da sua *domus*.

A construção do homem, a cidade e as suas paredes, contém esta ambivalência de ser ou não ser morada que se fecha ou se abre ao mundo. Simbolicamente, a parede, a sua verdade, é o lugar onde se fundam novas metafísicas e se espera encontrar a transcendência sem o dogma. Toda a parede é o «muro das lamentações»?

VILEM FLUSSER⁴ AFIRMA QUE Uma parede conforme à presença humana tem a sua marca, isto é, o ser, *no estar-aí* totalizante, opõe-se à sua nudez, à sua estupidez amorfa, pela sua vontade de a marcar para si, como morada, como cultura, num processo de apropriação, como coisa revestida, vestida, que oculta a nudez vazia da parede em si. O mesmo é sentido por Roland Barthes.

“A parede (...) apela à escrita (...) é de certa forma o próprio suporte que detém uma energia de escrita, é ele que escreve (...) nada é mais observador que uma parede escrita” (BARTHES, 2009:94).

É relevante, neste contexto, como Pedro Tamen definiu a poesia numa entrevista para a revista Ler: “A poesia é, para mim, um permanente arranhar o mundo, com unhas na cal para tentar encontrar coisas que se pressentem por detrás do branco uniforme da vida.”

Para Pierre Lévy, o nosso espírito constrói mundos, “(...) silenciosa, continuamente, porque é atravessado pela linguagem, porque imagina, porque sonha, porque vê através das paredes.” (LÉVY, 2001: 152)

A coisa em si e exterioridade de uma parede não revela o seu interior. É necessário, como escreve José Gil, que o olhar escave a visão e a vista assim, através do olhar, provoque a reflexão do que não é visível e penetre até ao sem fundo invisível que se solta da superfície à espreita do sentido da sua interioridade. A verdade de uma parede como obra de arte é a sua interioridade.

Podemos aceitar que, no espaço desta escola, onde se desenrola a vida dos alunos, das oito e vinte e cinco às dezoito e trinta e cinco, as marcas nas suas paredes são a expressão sintomática de como o sujeito aluno vive o espaço da escola, fazendo avaliações,

⁴“Contra las paredes, el ser humano se asegura a sí mismo como un ser que se opone a la estupidez amorfa que el mundo presenta.” (FLUSSER, 2002:93)

construindo impressões e significados que vão da inclusão ao distanciamento e à exclusão, projectando sobre ele (espaço) sentimentos e desejos em luta pelo reconhecimento de si.

Neste espaço institucional, para além do sentido de controlo e imposição, para além do que encerra o paradigma curricular actual, onde as paredes e os espaços parecem incapazes de mover o pensamento no sentido do humano, para um sentido do não apropriável ou de estímulo a uma conduta de desapropriação, o *isto não é nosso*⁵, ou ainda, *a escola não é de ninguém*⁵, convertendo o sujeito aluno num não sujeito, dando eventualmente origem a apropriações selvagens, as marcas do vandalismo, da destruição ou da agressão, que têm todos os traços da transgressão.

Estes fenómenos têm paralelo nas formas de sinalização que encontramos nos espaços públicos urbanos, os *graffitis*. Na Escola Básica Grão Vasco, os *graffitis*, que são apagados quando surgem, indiciam o desejo de “introdução de uma estética da desordem num espaço institucional”(FISCHER, 1994:88), são a evidência de sentimentos de inclusão exclusiva, de certo modo, trazidas para dentro da escola pelos alunos que reclamam da relação de domínio na instituição.

No que diz respeito ao mapeamento mental, Kevin Lynch estabeleceu um conjunto de elementos que agem na estruturação do mapa mental da cidade que cada indivíduo elabora ao perceber a cidade e criou o termo «imagibilidade», para se referir a um espaço que produz imagens mentais fortes, com o objectivo de avaliar a apropriabilidade da cidade.

Porém, no caso vertente, o que se pretende não é conhecer a «imagibilidade» dos espaços da escola para catalogar os sentimentos fortes que produzem, mas apenas revelar o significado atribuído pelo sujeito colectivo aluno a certos espaços da escola, ou seja, mapear o significado dos espaços da escola e, assim, esclarecer a possível correlação desse significado com a acção conflitual de rejeição/exclusão sobre o espaço da escola. Pretende-se com este mapeamento levar os alunos participantes nesta acção a compreender e a interpretar as representações, as atitudes, os sentimentos e os comportamentos dos outros na escola, para que conscientizem estes fenómenos.

Sem conhecer criticamente a realidade, sem decodificar os seus significados, tornando a escola uma presença real iniludível, não se poderá transformar o real ou os excessos do real⁶.

Este mapa constituir-se-ia como o colocar à vista do sujeito aluno a percepção do que a escola é, do que é o «normal» e do que ela «devia ser», para cada aluno, sujeito subjectivo, e daí estabelecer a habitabilidade, ou melhor, uma outra apropriabilidade da escola, bem oposta ao

⁵ O itálico são frases de alunos

⁶ Sobre como a comunicação cria aquilo a que chamamos realidade é relevante a leitura do livro WATZLAWICK, Paul (1991), *A realidade é real?* Lisboa: Relógio d'Água editores Lda

espaço onde o aluno se ressentir no «infinito da solidão», onde o aluno, separado de si na escola, permanece algures desterritorializado.

Para um permanente viver como morada, uma escola precisa de fazer as suas paredes escaparem à ruína inumana do abandono, do sem significado, do irrisório sem visibilidade de ser, é preciso mantê-las num processo de transformação, sem rupturas, em harmonia com o sujeito aluno que vive na sua proximidade. A escola, nesta condição, será capaz de acolher o humano de ser o mesmo.

II - *Eu como desejo de encontro*

É imanência do ser o desejo de pertença e enraizamento no espaço, essa outra espécie de outrono mesmo, como elemento de possibilidade de identidade do eu, por incorporação. É imanência do ser o desejo de encontro com o outro.

O outro e o espaço têm uma semelhante dimensão, ambos apelam ao mesmo, ao desejo de morada segura, de repouso psicológico, ao desejo deneles (o outro e o espaço) nos abandonarmos física e psicologicamente.

É um dado que “(...) cada um cria o seu espaço e com isso se cria a si mesmo(...)” (FISCHER, 1994:199), porque ambas as entidades têm a mesma dimensão psicológica e, por isso, de comunicabilidade. Se o desejo de lugar seguro é um desígnio do ser que se constrói a si e à sua “domus” (LYOTARD, 1997:191-202), poderá o ser consciente de si e da sua relação com o espaço, “(...) como elemento de sua definição(...)” (FISCHER, 1994:199), como elemento de possibilidade de identidade do eu e de reconhecimento de si, extrair da incongruência consigo, quando encontra no espaço inócuo e impessoal o sentido da exclusão para si, do sem filiação consigo, a força de mais afirmação do ser desejo de encontro e de não exclusão?

A não exclusão, o desejo de encontro com o outro, é o sentido do autêntico desejo de ser homem, verdadeiro homem, “(...) de adquirir o que faz o valor de uma personalidade e realizar a essência do ser humano (...)” (FLEURY, 2010:160)

Se o desejo de lugar seguro é desígnio do homem autêntico⁷, este sujeito que se auto-reconstrói, que é autor de si próprio, que se sente responsável pelo outro, que é portador de uma vontade de reconhecimento de si⁸, é sua natureza lutar pelos lugares de encontro na sua “domus” (agora planetária), sustentando a não exclusão, se existir nele um imperativo ético. Querer não é poder, como pensa Fleury, entre um e outro há um enorme vazio, que terá de ser preenchido pela coragem.

⁷Ver (FLEURY, 2010). Nancy Fleury argumenta que o homem autêntico, que faz da sua vida uma obra que exige permanente cumprimento, opondo-se ao contexto complexo onde vivemos, o lugar da democracia travestida, onde tudo parece instrumento de falsificação de valores, onde a ocultação é a verdade, e o discurso político do líder é tanto melhor, quanto mais garante a autenticidade na falta à verdade do seu discurso.

⁸Dave Boothroyd, sob o título *Subjectividade Ética, Hospitalidade, e o Reconhecimento do 'Outro em Mim'*, pensa o reconhecimento de si e o reconhecimento do Outro: “(...) é distinto da luta explicitamente hegeliana, por um ‘reconhecimento pelo Outro’ (...) que é baseada no postulado essencialmente nietzschiano que concebe o desejo por reconhecimento como inteiramente servil (...)” e cita Deleuze: “O que as vontades em Hegel querem é ter o seu poder reconhecido (...) Esta é a concepção do escravo, é a imagem que o homem do *ressentimento* tem do poder” (in LUCÍLIA, 2010:115-116)

Se atentarmos à “(...) potência auto-eco-organizadora (...)” (MORIN, 2002:21) do ser vivo, isto é, se considerarmos que o ser vivo contém a potência de saber organizar-se em função do que lhe é vital, como pensa Edgar Morin, o ser humano terá uma necessidade e uma determinação biológica que subliminarmente opera no seu livre arbítrio, dando-lhe a capacidade e a coragem de desenvolver, por si, estratégias de acção com possibilidades de construção de realidades alternativas, mesmo na catástrofe do desencontro com o outro.

Este ser humano com o sentido do que lhe é vital, como desejo de encontro com o outro, o ser da não exclusão, é o ser⁹ levinassiano - o que diz menos *eu* que *eis-me aqui*.

O sujeito de Levinas não é só o que diz eu¹⁰, é o sujeito de transformação, de encontro e de criatividade. Este sujeito¹¹ age, mas imbuído dos valores humanos como sujeito ético, por isso, face ao outro assume a diferença,¹² como uma oportunidade de transformação de criatividade e imaginação. Este sujeito está por isso imbuído de futuro, de expressão do vital.

“Contrariamente a Nietzsche, e a outros pensadores da modernidade, para quem o eu constitui uma ficção ou uma ilusão e o sujeito um ídolo cujo crepúsculo se anuncia, Lévinas (...) propõe que reflectamos de outro modo, para além de toda a referência ao ser. Ele incita, assim, a pensar o paradoxo de um sujeito habitado nos seus recessos mais íntimos pela preocupação pelo outro, inquietado por ele sem conseguir o porto seguro de um eu que fosse apenas eu” (CHALIER, 1996:168)

Este ser paradoxalmente para ser, pensando com Levinas, não pode subscrever o privilégio soberano e egoísta do ser, do eu que diz - *Eu sou assim*! Este eu que se constrói como egocêntrico, «império no seu império narcísico», como ponto fixo e certo, reflexivo sobre si próprio, que diz — *Eu penso, Eu existo*, exclusivamente. Não tem poder, não tem futuro. O ser¹³ de Levinas não pode ser a sua razão de ser, assim paralisado no seu eu enganador, mas sim, ser o outro lado do ser, o dar a prioridade ao outro porque algo de vital ordena que olhe o outro: “Como se ao dirigir-me para o outro, me reencontrasse numa terra, que apesar de natal, está isenta de todo o peso da minha identidade.” (CHALIER 1996:103)

⁹ “O eu advém à sua humanidade de cada vez que deixa a responsabilidade ultrapassar os limites da sua liberdade, de cada vez que consente que a necessidade e a urgência de estender a mão a outrem remete para mais tarde a satisfação do seu próprio interesse.” (CHALIER 1996:85) Há certamente uma poesia no estender a mão. Será interessante conhecer de perto a proposição de Celan citada por Marc Crépon, sob o título *Duma Constelação ... Blanchot, Levinas, Derrida à Escuta de Celan*: “(...) não há (ele não vê) «diferença entre um aperto de mão e um poema» (...)” in (LUCÍLIA, 2010:91). Podemos pensar que o aperto de mão e o rosto estão próximos na fenomenalidade que eles tocam.

¹⁰ Vale a pena referir Maria João Cantinho que pensa Levinas sob o título *O Conceito de Escatologia na Obra de Levinas*: “Como Levinas gosta de o afirmar e repetir, «o sujeito declina-se no acusativo». Ele é si-próprio (soi) ou o *acontecer* da transcendência.” in (Lucília, 2011:57)

¹¹ Levinas pensa o sujeito a partir da referência à maternidade: “O modelo maternal serve (...) de fio condutor ao pensamento da vida do sujeito: o outro fere para sempre o seu desejo de soberania e de repouso, e ordena-lhe mesmo o sacrifício por ele, a substituição. Como a mãe perante o seu filho, o sujeito encontra-se constantemente na proximidade de outro.” (CHALIER, 1996:168) Este sujeito que tem o outro na sua pele, é profundamente ético e amoroso.

¹² Levinas, Derrida e Deleuze são pensadores da Diferença. Ver texto de Dave Boothroyd in (LUCÍLIA, 2010:115)

¹³ O ser para Deleuze é síntese disjuntiva e análise conjuntiva e para Badiou “(...) é aquilo que activa a falsidade essencial do verdadeiro e virtualiza a verdade do falso, (...) aquilo que traz a vontade secreta, a infernal bondade do mal e aquilo que desdobra o terrível maléfico do bem” (BADIOU, 1999:67)

Este «desvio»do ser, continuando com Levinas, é um ser que está para além do - *Penso logo existo* - crente na estabilidade do pensamento racional. Logo, o eu no ser que se deve instaurar no ser aluno relacional e sempre instável tem de saber ouvir para ter poder de construir a sua morada.

“ O humano no ser começa quando o homem renuncia a essa liberdade violenta, própria daquele que identifica a lei do ser como um absoluto, quando *eu* se interrompeno seu projecto de ser, desvia os seus passos e a sua atenção da finalidade que se tinha Lévinas ensina que isso supõe dirigir à liberdade uma exigência infinita, um proposto, porque ouve a voz do estrangeiro, da viúva e do órfão.(...) A filosofia de mandamento de bondade que transcende o duro exercício de ser.” (CHALIER 1996:67)

Logo, este «desvio»do ser humano professor responsável édo ser que abdica de si, interrompe o seu projecto de ser para ouvir, convocado à bondade no momento mais importante da formação do aluno. Para Levinas educar é conduzir para fora de si. Esta posição não pode ser confundida com fraqueza de vontade, ser «mole»,aliás, leitura bastante comum na comunidade escolar face à crise da autoridade (sabedoria e justiça¹⁴) na escola.

O eu, para Michel Serres, pertence à «Grande Narrativa da Hominização». Michel Serres apresenta o eu como novidade num tempo com esta pergunta: “Será que este eu alguma vezexistiu nas eras que precedem as Epístolas de São Paulo?”(SERRES, 2005:77)

Michel Serres diz que S. Paulo anuncia o desaparecimento do homem antigo que reduzia uma pessoa a um dos seus colectivos, este projecto de um eu é o “Advento do *eu* sob o do *nós*”¹⁵. (SERRES, 2005:82)

“«Não há, afirma ele, [São Paulo] judeu nem grego, não há servo nem livre, não há homem nem mulher» (Gal., III,28). Retirada de Joel, esta frase menciona somente classes, sexos, línguas ou nações (...) em suma, colectividades; isto significa que já não há pertença (...) e que este desaparecimento cede o lugar à identidade *eu=eu*. (...) Resta a «nova criatura»: *eu*, filho adoptivo de Deus (...) *eu*, vazio, pobre e ninguém: universal.”
Quem sou eu? Eu sou *eu* nada mais”(SERRES, 2005:75/79)

Michel Serres desenha entretanto o eu moderno como:

“(...)o próprio inverso da segurança; um receio que oscila entre ser e não ser; em suma, uma consciência. (...) Assim nasceu, única, dupla, múltipla, trémula, lançada no tempo e na eternidade (...) a consciência moderna” (SERRES, 2005:83)

Esta consciência moderna faz com quea parada central,hoje, só possa ser a construção deste eu responsável, deste sujeito contra a despersonalização, deste eu que oscila

14 ver RENAULT, Alain (2008), *O Fim da Autoridade* (Coleção Epistemologia e Sociedade), 236. Lisboa: Instituto Piaget

15Cristina Beckert sobo título: *Reconhecimento Assimétrico do Outro ao Terceiro* citaLevinas “ (...) «Nós não é o plural de Eu.(...)O respeito não é aquele a quem fazemos justiça, mas com quem a fazemos. O respeito é uma relação entre iguais. A justiça supõe essa igualdade original» Só esta «relação entre iguais» que contém a sua identidade na relação faz com que o *Nós* não possa consistir numa soma aritmética de «Eus»”.in(LUCÍLIA,2011:41-52)

entre ser e não ser. Conforme pensa Alain Touraine, “(...)nada pode substituir o tema do sujeito, ou seja, desse olhar orientado sobre si mesmo, da consciência e da reflexividade.(...) É preciso reforçar directamente o sujeito, isto é, a relação do si para si.(...)”(TOURAINÉ,2001:302) É preciso acreditar, conforme defende Alain Touraine, na autonomia criadora do si para si porque não há um princípio total, porque não há garantias metassociais¹⁶. É o sujeito personalizado que transforma e se liberta na alegria de ser si mesmo.

“ Aquilo que chamo o sujeito não é baseado numa transcendência, não senão o apelo à individuação. O sujeito não é Deus, a natureza ou a alma (...) o que conta, é o Eu indivíduo, não o Eu portador da razão. Esse Eu é consciência da singularidade do corpo singular, uma consciência de individualidade, que faz com que eu não me reduza às lógicas impessoais da instrumentalidade ou da comunidade. O sujeito constitui-se por distanciamento, denúncia, retirada (...)”(TOURAINÉ,2001:----)

Allain Touraine acredita nas capacidades da nossa realização como sujeitos:

“Antes as hipóteses de realização eram grandes (pareciam) na medida em que estavam ligadas a um mundo exterior. Queríamos subir ao céu. Hoje, é impossível subir ao céu, ou seja, entrar no mundo do sentido. Já não pode haver garantia de eternidade, mas o cume a atingir é a consciência de si na resistência ao mal e no amor.” (TOURAINÉ,2001:119)

Este eu não resistente ao mal que se constitui por distanciamento leva-nos a Levinas novamente. O eu é possibilidade de morada do outro e aguarda sempre o mistério desse encontro, por isso, a sua vocação é avançar de rosto descoberto nesse desejo de encontro. A escola deveria ser o lugar privilegiado deste eu ético.

16 “A morte de Jesus Cristo marca o momento exacto em que se inverte a situação antiga e em que aparece a nossa, (...) O que é a Antiguidade? A era em que só havia um nós, sem nenhum ego, sem um homem universal. Dos três sujeitos só um existia. O nós morto

suscita os dois sujeitos modernos: um eu e um gênero, o indivíduo e o universal. Dos três sujeitos restam dois. Os tempos contemporâneos repetem essa data (SERRES, 2008:97)

III -Eu como algo biológico

Este eu, bifurcação de um «ramo» novo da Grande Narrativa (Michel Serres) da hominização tem uma configuração biológica tangencial e intangível nele?

Damásio sugere que, olhando a árvore da vida, a consciência terá surgido numa posição elevada da árvore e o avanço nos comportamentos do ser biológico resultam da expansão da memória, do raciocínio e da linguagem, de ”(...) uma mente protagonizada e enriquecida por um processo do eu (...)” (DAMÁSIO, 2010:352) e que o auge do ser humano se deve ao fortalecimento do eu como instrumento de conhecimento do ser humano. Este eu ampliou e complexificou a consciência e permitiu o aumento de conhecimento e desenvolvimento da ciência e da tecnologia para resolver as dificuldades da condição humana.

Damásio imagina a possibilidade de que a consciência tenha surgido devido ao valor biológico do vital. “A mente consciente emerge na história da regulação da vida.” (DAMÁSIO, 2010:45)

“a mente consciente tem início quando o eu entra na mente, quando o cérebro mistura um processo do eu ao resto da mente, de forma modesta ao início mas mais tarde com imenso vigor”(DAMÁSIO, 2010:41).

É relevante aqui como Pierre Lévy coloca o ser humano numa consciência universal.

“Cada um de nós é o sismógrafo ultra sensível de uma sociedade de sismógrafos que se captam entre si. A consciência universal, feita de campos de consciência pessoais entrelaçados, é atravessada por sensações, percepções, emoções e pensamentos impessoais que vogam no grande rio que nos arrasta a todos. A verdadeira substância da história é a das vidas, de todas as vidas: a soma intotalizável das experiências e das suas relações. *A história é a aventura da consciência.* Uma consciência primeiro terrivelmente dispersa, depois cada vez mais unida, cada vez mais consciente de si mesma.(...) É o trabalho que a consciência faz para se juntar a si própria (...) a técnica, a ciência, o comércio, a democracia, a filosofia, a arte, a espiritualidade, o amor (...) tudo (...) ascende à convergência e à expansão da consciência.” (LÉVY, 2001:44-46)

Damásio leva-nos a perceber que é um saber muito especial poder conhecer os sentimentos experienciados pelo eu protagonista na nossa mente.

O saber instalado nos organismos sem este eu, explica Damásio, poderia gerar um acto reflexo orgânico e regulado de uma certa maneira para a acção, dentro do campo das possibilidades limitadas ao programa de um organismo mais ou menos complexo. Mas, com o aparecimento do eu na mente, através de um processo de desenvolvimento biológico bem sucedido e que está na origem do ser humano, o saber passa a constituir um acto deliberativo,

digamos intencional, resultado de um processo reflexivo organizado por valores. Damásio define a consciência humana como algo biológico.

Para este cientista, a consciência tem relação com uma necessidade biológica primordial de gestão vital eficiente situada no inconsciente, que este autor designa por inconsciente genómico, algo que cuida da melhoria das hipóteses de sobrevivência de um organismo. No ser humano consciente de si, seguindo o pensamento de Damásio, a gestão inconsciente¹⁷ do vital traduz-se por um desejo¹⁸ de bem estar, de prazer, que, em circunstâncias elaboradas, se chama felicidade. O contrário são os estados vitais desorganizados, ineficazes e desarmoniosos que constituem a essência dos sentimentos negativos. Esta posição corresponde ao conceito de «potência auto-eco-organizadora do ser vivo» de Edgar Morin e é convergente com a ideia de Pierre Lévy de que o organismo humano é interação e interconexão em convergência para uma consciência, como um todo já inscrito no ADN¹⁹ que conquistará o universo. Dir-se-ia que esta consciência tem uma configuração divina inscrita no ADN. Sobre este meu sobressalto tem acolhimento aqui a posição de Espinosa sobre Deus.

“Deus não é, pois, senão a totalidade do universo, o conjunto da natureza. Deste ponto de vista, o deus de Espinosa não está longe do deus dos *panteístas*: um deus presente em todas as coisas, uma natureza ela própria divina. Assim, as leis divinas não são as leis que nos revelaram os profetas, mas as leis da natureza, tal como se ensinam nas lições de física e biologia. Para compreender Deus, importa não se abstrair deste mundo e projectar-se nas alturas místicas, mas pelo contrário interessar-se de perto pela nossa realidade terrestre, uma vez que cada ser é aí uma manifestação da natureza divina.

Este deus não é, pois, um deus ausente, um deus distante ou oculto, um deus situado no outro mundo. É uma vez que deus se confunde por completo com a realidade do universo, também não pode tecer juízos sobre o curso do mundo ou sobre o comportamento dos homens. Sendo tudo o que se produz na terra uma parte da natureza divina, Deus não pode julgar ou encorajar o que aí se passa. Pois se Deus julgasse a natureza ou condenasse o homem e desaprovasse o seu comportamento condenar-se-ia a si próprio.” (THOMASS, 2009:140)

A consciência protagonizada por um eu terá uma configuração biológica e inscreve-se na Grande Narrativa da hominização que se expande rumo ao futuro, cada vez mais unida consciente de si mesma.

17Levy define deste modo o inconsciente:“(…) O inconsciente é o virtual, o fundo obscuro, enorme, da consciência futura, fonte infinita de todas as formas e de todos os espaços. É simultaneamente o passado e o futuro da consciência, um ser prestes a despertar compreende cada vez melhor o seu destino (logo o seu passado) à medida que progride rumo ao futuro.(…) A expansão da consciência é uma conquista do virtual, uma conquista do inconsciente até ao infinito.”(LÉVY, 2001:135)

18Para Espinosa “(…) não apenas a essência do homem é constituída pelo desejo, mas sobretudo, o desejo não é constituído senão pela essência do homem. Se ser é desejar, paralelamente, desejar não é senão ser (…)”(THOMASS, 2009:28)

19“A cultura humana é o órgão sexual da biosfera, o ADN da vida, que talvez lhe permita duplicar-se algures mais longe, e prosseguir a evolução”. (LÉVY, 2001:54)

IV *Eu como arte*

Numa visão holística, se existe um residual de potência organizadora do que é vitalno sujeito e na sociedade,se é uma determinação o desejo de cada um se avaliar a si mesmo positivamente e o desejo de superação das diferenças, como encontro, é provável que a produção da expressão plástica seja também uma manifestação dessa potência auto-eco-organizadora vital do ser.

Para responder a esta conjectura vale a pena citar Damásio:

“A arte tornou-se uma forma de explorar a nossa mente e a mente dos outros, uma forma de ensaiar aspectos específicos da vida, e um modo de exercitar juízos morais e acções morais. Em última análise, como a arte está profundamente enraizada na biologia e no corpo humano mas pode elevar os seres humanos às mais altas cumeadas do pensamento e do sentimento, as artes tornaram-se numa via para o refinamento homeostático²⁰ que os seres humanos acabaram por idealizar e ansiaram por alcançar, o equivalente biológico de uma dimensão espiritual nas questões humanas. Em resumo, a arte prevaleceu na evolução porque teve valor para a sobrevivência e porque contribuiu para o desenvolvimento do conceito de bem estar. Ajudou a consolidar os grupos sociais e a promover a organização social”; (DAMÁSIO, 2010:362)

É inegável a influência dos movimentos artísticos, da época heróica da modernidade vanguardista na sociedade, que abriram o pensamento, é incontornável o trabalho daqueles que procuraram conscientemente os caminhos do inconsciente, daqueles que encetaram processos desconstrutivos de oposição às normas institucionais, aos costumes e aos valores estabelecidos.

É Lipovetsky que escreve, foi “(...) através da cultura democrática, da arte vanguardista e da cultura industrial que a modernidade (...) construiu a primeira fase histórica da cultura-mundo²¹(...)” (LIPOVETSKY, 2010:14)

É uma possibilidade que a arte seja uma manifestação da potência auto-eco-organizadoravital e, *mutatismutandis*, tenha poder de desocultar a «verdade» do ser, de expandir a«consciência»,de ser «vida»,de promover o social, de procurar o «real» e de construir «futuro». Repare-se

²⁰A regulação da vida é o processo de homeostase. “Armada de uma estrutura de eu mais complexa (...) a mente consciente dos seres humanos cria os instrumentos da cultura e abre caminho a novas formas de homeostase ao nível da sociedade (...) A notável redução da violência, a par do aumento de tolerância que se tornou tão aparente nos últimos séculos, não teria ocorrido sem a homeostase sociocultural. Também não teríamos assistido à transição gradual do poder coercivo para o poder da persuasão, que caracteriza os sistemas sociais e políticos avançados, pese embora o seu fracasso parcial” (DAMÁSIO, 2010:46)

21Lipovsky afirma a cultura-mundo como um novo sistema em que a cultura se transformou em mundo, “(...) A cultura-mundo designa o sistema económico-cultural do hiper capitalismo globalizado.” (LIPOVETSKY 2010:85), “É o mundo que se transforma em cultura e a cultura em mundo: é uma cultura mundo.” (LIPOVETSKY 2010:4)

como estas palavras/conceitos são recorrentes nos pensadores que reflectem sobre a arte:

André Breton diz: “(...)a obra de arte só tem valor na medida em que vibrem nela os reflexos do futuro.” (BENJAMIN, 1992:105).

Para Heidegger, a obra de arte não basta o puro estar em si mesmo da obra, na pura existência, ela tem de ser uma manifestação em acontecimento. Seguindo o seu pensamento, o «acontecimento» é a desocultação do ente no ser que nessa abertura se esconde. O «acontecimento» é a verdade. Esse libertar da verdade é «instauração» de um princípio que tem origem no nosso ser: a verdade do ser.

“ (...) A arte é o pôr-se-em-obra da verdade (...) Ser obra quer dizer: instalar um mundo (...) A obra enquanto obra instala um mundo (...) no seu estar-aí concede primeiro às coisas o seu rosto e aos homens a vista de si mesmos. (...)” (HEIDEGGER 2008:30-35).

Nietzsche afirma nos *Fragmentos Póstumos* “ A verdade é inconveniente. Temos a arte para não morrermos da verdade.”, (HUGON, 2009:65) apelando para o «artista filósofo» capaz de uma regeneração da sociedade.

Schilling vai ao ponto de sugerir que a intuição estética é “(...) o acto supremo da razão (...)” (HABERMAS, 2010:98), convocando a arte a tomar o lugar da filosofia.

Schiller²² atribui à arte a “(...) tarefa de inserir a harmonia na sociedade (...) porque se refere ao que é comum a todos (...)”. (HABERMAS, 2010:57)

Para Schiller, o poder poético-mítico da arte deveria constituir o centro da vida²³ e foi também este o ponto de orientação para Marcuse: “(...) a arte apresenta o objectivo verdadeiro de todas as revoluções : a liberdade e a felicidade” (MARCUSE, 2007:64). Marcuse afirma o poder de transcendência da arte que a torna capaz de romper com a consciência dominante e de revolucionar a experiência - estamos no contexto da relação entre arte e revolução, ou seja, da relação entre arte e vida.

Para Lyotard, na tarefa da arte “(...) permanece a do sublime imanente, a de fazer alusão a algo não apresentável, o que não tem nada de edificante, mas que se inscreve no infinito da transformação das *realidades*. (...)” (LYOTARD, 1997:131)

Perniola²⁴ pensa que o sentido da arte, como perturbação, é fornecer uma percepção mais intensa da realidade, ou seja, é, segundo as suas palavras, irrupção do real no mundo real.

22Habermas afirma que Schiller “(...) entende a arte como a encarnação genuína da razão comunicacional (...)” (HABERMAS, 2010:56)

23 Luís Lima sob o título, *Bio-Escrita: A Alteridade nos Limites da Transindividuação*, escreve sobre o acontecimento individual que é uma vida, pensando o conceito de *ecceidade* com Deleuze: “Uma vida, para Deleuze, é um território sempre por vir, povoado por *ecceidades*. A *ecceidade* é assim diferença, essência, substância, substrato, mas ainda princípio de individuação, identidade, diferença (com Jaques Derrida), singularidade, acontecimento, assinatura, ser, existência e vida.” in (LUCÍLIA, 2010:140)

24 Perniola interpretando no seu livro o pensamento de Lyotard, escreve:“(…) o valor de uma obra de arte ou de uma obra de pensamento depende da sua capacidade de gerar futuro. Numa palavra: ela aposta no *arriver!* E nesta palavra devemos compreender o acontecer, o alcançar, o chegar a um assunto (…)”.(PERNIOLA, 2006:58)

Octávio Paz considerava a literatura mais do que um modo de retratar as mudanças na sociedade, ela é capaz de “(…) as preparar e profetiza, encarrega-se (…)

 de representar em muitos casos nossos desejos e paixões.” (BARCELOS, 2009:23)

A obra de arte, então, não é uma simples maneira de falar. A obra de arte parece conter em si os valores do humano, de mover o pensamento. Pierre Lévy diz: os animais não fabricam estátuas, amuletos, ídolos, não se mascaram, não declamam poesia, aliás, para os animais, as coisas estão ou não estão.

“ A arte é universal, a arte é humanizante. Só através dela nos sentimos habitar num cosmos que nos habita.(…) Desde sempre projetamos mundos virtuais. O homem inventou a arte e a arte criou-o.”(LÉVY, 2001:160).

Porém, hoje em dia, o universo da arte parece obedecer às leis do mundo mercantil e turístico, que, desde Warhol, desafia o mundo da arte.

Adorno desacreditou esta produção artística da cultura de massas, colocando-as sob a designação de produtos das «indústrias culturais».A arte era no seu novo contexto “(…)a antítese social da sociedade(…)” (RIBEIRO, 2003:9) como se nada pudesse escapar à racionalidade instrumental nos produtos de uma cultura de massas e, nessa condição, a arte não podia ter potência de ser expressão de um valor simbólico e cultural, considerada desligada do seu valor de culto, do seu valor social. “O culto foi a expressão original da integração da obra de arte no seu contexto tradicional(…)” (BENJAMIN, 1992:83).

A estética da negatividade de Adorno levaria, no seu extremo, como consequência, o pôr em causa a legitimidade da existência da obra de arte. De facto, a obra de arte, sem poder, será, em última análise, a expressão da anomia, do desumanizante, da pura matéria. Sem o sentido do vivível humano, a arte não é algo para lá da coisa, sem caminho, sem transcendente, sem impossível, sem vida “(…)será *metade de nada* e morre (…)”(MIRANDA, 2008:11)

“No fundo a arte refaz as imagens, prepara-as ou talha-as como se fossem diamantes. Prepara-as para quem as possa receber. Quando, repentinamente e na urgência, uma destas imagens preparadas pela arte ilumina a acção, fazendo-a delirar, sem garantias, mas suscitando o comum, quando isso sucede, ocorre toda a diferença.” (MIRANDA, 2008:19)

“A arte, como pensar o sensível para lá da objectualidade, reflecte e transforma a nossa existência humana na sua maneira de sentir e pensar.” (GIL, 2005:47-59) Ora, o que se põe em obra no ser da obra de arte é a reflexão sobre a existência e, em virtude disso, ela é

expressão de uma transcendência de onde lhe advém o seu inevitável poder reformador e ético.

A arte, pensamento do ser, já está para além da arte, como relação com a vida, como verdade, como filosofia, conforme pensa Hugon. Sob a forma de percepções e afectos, o pensamento na arte hoje está “(...) recentrado no sensível, no sentir a diferença (...)” (Hugon, 2009:80) entre o interior ideal e o exterior. A obra de arte coloca-se como desejo do sensível no ser e no limiar, a obra já não está na arte, mas na maneira como vivemos o nosso ambiente, porque tudo se organiza à volta da vida.

Para Barthes, a obra ultrapassa a sua função objectual para se apresentar como algo que sente, que deseja, que goza. Parece haver uma incorporação do ser na obra. A arte é aquilo que Derrida chama fenómeno da «incorporação críptica». A arte é voz do silêncio desse lugar críptico.

A arte é, então, capacidade de inclusão e, retomando a voz do silêncio, tentativa de compreensibilidade do incompreensível.

Não obstante, a arte hoje parece ter perdido esse poder reformador, porque está transformada em matéria²⁵, incerteza frívola. Inserida na mercantilização mundial, é nudez mercantilista desligada do eu interior, diz: consumam. A economia controla-a hoje por ter comprado a cultura. Inserida no sistema de artista hiperstar, a arte pertence a um mundo artificial, mas não é por isso que os seres humanos hoje perderam a consciência daquilo que fundamenta o bem comum.

Temos consciência de que, quando matamos os mitos, matamo-nos a nós mesmos. Na visão de Octávio Paz, matar a poesia é destruir o sonho.

“La seducción que ejercen sobre nosotros los mitos no reside en el carácter religioso de esos textos – esas creencias no son las nuestras – sino en que en todos ellos la fabulación poética transfigura al mundo y a la realidad. Una de las funciones de la poesía es mostrarnos el otro lado de las cosas, lo maravilloso cotidiano: no la realidad, sino la prodigiosa realidad del mundo.” (BARCELOS, 2009:34),

Segundo Octávio Paz, viver numa sociedade sem literatura ou sem poesia, seria como viver numa sociedade sem palavras. Michel Serres propõe que, para chamar o eu, é preciso falar. Então, sem palavras não haveria sociabilidade nem mundo.

“(…) Quanto menos literatura houver, menos indivíduos existirão. Pessoas livres. Eis-nos todos, hoje, sujeitos a procurar uma máscara nos hipermercados do mimetismo colectivo. A literatura fornece novas fontes à língua tanto como a consciência. Haverá algo mais salvador? Nestes tempos de mimetismo exacerbado a literatura salva.” (serres, 2008:52)

Se a arte é só fantasia, sem metafísica será então para servir corpos cada vez menos habitados, o que é uma aposta na nulidade da existência, na não existência ela própria como objecto sem sujeito, logo direi não-arte.

25A expressão “matéria” contém também uma alusão aos conteúdos de uma disciplina.

A arte está para lá da estética, é uma procura do si num espaço de valores sempre em redefinição, como novos «ramos», para oferecer novas formas de vida.

Para Michel Serres, a obra de arte liga-se à vida:

“(…) o fôlego inventivo resulta somente da vida porque a vida inventa. Uma falta de invenção prova, em contrapartida, a ausência de obra e de pensamento. Aquele que não inventa trabalha, mas sem usar a inteligência. Animal. De resto, como na vida. Morte.”(SERRES,1993:96)

Há, deste modo, na obra de arte, um sinal de vida, um poder inventivo, uma capacidade reformadora do pensamento e da acção.

“Through art we might better recognize signs of stress or emotion in others, empathize more deeply with them, absorb more effectively their points of view, and be more sensitive and sympathetic to their feelings, more aware of our own prejudices, and so on. These skills and resources can then be applied in our transactions in the actual world. Art is extrinsically valuable because it has such educative powers.”(DAVIS, 2006:214)

Esse é o seu potencial educativo, pois é fonte de aprendizagem da experienciação do eu no mundo, nesse sentido a obra é o abrir à leitura de si no outro e do outro em si, no reconhecer e refinar dos sinais emocionais de desconforto ou de simpatia, e esse processo permite construir mais aceitação de pontos de vista diferentes, isto é, da diferença, um processo no sentido do eu responsável pelo outro.

É preciso voltar a sentir, é preciso habitar poeticamente o planeta-terra como escreve Morin, é preciso também habitar poeticamente a sala de aula, ou seja, poetizar a educação. Se a produção expressiva artística na escola não for um produto de trabalho tecnicista, rígido, etápico e certificativo, para aplicar um mero quadro prescritivo de objectivos curriculares, mas, pelo contrário, entendido como um processo flexível, prospectivo e analítico²⁶, globalizador de saberes, acontecimento do ser ético, será vida.

Assim vivida, a produção artística terá o sentido da auto-construção do eu. Não parece haver fronteiras entre o ser como vontade de infinito e a obra de arte, porque a obra é o agir na verdade deste ser, é interioridade críptica, sombra silenciosa a assombrar o ser.

26 Podem-se perspectivar dois tipos de profissionais/professores: tecnicistas e crítico-reflexivos. O primeiro modelo exerce de forma preditiva, prescritiva e de controlo regulador e normalizador e segundo de forma prospectiva e analítica. (SANTOS, 2007:197-201)

V -Eu como objecto de educação

O eu, protagonista na mente, caracteriza o ser humano. Será preocupação legítima alertar o aluno para a consciência deste eu?

É convicção para Levy que o conhecimento de si é muito importante, e será mesmo o único objectivo da educação:

“ O único objectivo da educação é tornar a consciência humana consciente de si própria e da sua disposição fundamental: a sua expansão omnidireccional, a sua liberdade, o seu amor por todas as formas e por todos os seres. (...) A verdadeira educação, a verdadeira aprendizagem, baseiam as disciplinas numa apreensão global para quem o conhecimento de si é tão importante como o conhecimento do mundo. Um conhecimento de si que finalmente nos leva a perceber que somos, todos em conjunto, uma consciência que ilumina o mundo.” (LEVY, 2001:171-172)

Para Damásio, a “(...) consciência oferece-nos uma experiência directa da mente, mas o intermediário da experiência é um eu, que é um informador interno (...)”. (DAMÁSIO, 2010 :222) Continuando com Damásio, quando estamos atentos, com um eu «online», é toda a nossa «consciência autobiográfica» que está em jogo, isto é, todo o nosso passado por nós sempre reconstruído e o nosso futuro sonhado que estão activos e a participar nesse movimento de escuta atenta, deste modo, são todos os nossos sentidos carregados de conteúdos reais e imaginários, na mente, no nosso cérebro, que convergem nessa acção de estar atento. Para Damásio, é num todo, corpo e cérebro, “(...) inextricavelmente ligados, (...) agindo num arco corporal (...)” (DAMÁSIO, 2010:155), interagindo, que o cérebro mapeia o que vê, produzindo imagens incessantes. Para este cientista, estas imagens armazenadas e ordenadas contidas no conhecimento podem ser trazidas à mente, recortadas e manipuladas num processo de raciocínio que “(...) abriu caminho à reflexão e à deliberação (...)”. (DAMÁSIO, 2010:221)

Damásio pensa que os conhecimentos destes processos mentais na mente são relevantes para os educadores.

“ O facto de todos os indivíduos capazes de adquirir conhecimentos serem responsáveis pelas suas acções não significa que a neurologia da consciência seja irrelevante (...) para o processo educativo encarregue pela educação dos adultos do futuro para uma existência socialmente bem adaptada. Pelo contrário, (...) os educadores devem familiarizar-se com a neurologia da consciência e da tomada de decisões, uma maneira de (...) preparar as gerações futuras para o controlo responsáveis das suas acções.” (DAMÁSIO, 2010:348)

A consciência humana e seus processos precisa então de ser conscientizada pelo ser aluno para abrir portas a si.

Não colocar a consciência e o eu como ponto de partida, será não educar.

“Explicar os processos mentais, conscientes e não conscientes, aumenta a possibilidade de fortificar o nosso poder de deliberação. O eu abre caminho à deliberação e à aventura da ciência, duas ferramentas específicas com as quais podemos contrariar a orientação enganadora do eu isolado.” (DAMÁSIO, 2010:48)

Dar a ver os processos de criação mental de imagens mapeadas na mente que se produzem no cérebro, dar a saber que o cérebro tem uma «vontade cartográfica» e que é um «copiador extraordinário», usando os termos de Damásio, é permitir que o pensamento, sentimentos e afectos, seja experienciado de forma mais consciente no educando e seja melhor utilizado e controlado, como instrumento dos discursos linguísticos ou visuais e, deste modo, seja um valor como instrumento de avaliação de comportamentos.

É inevitável, então, colocar o aluno na experiência de si; não obstante, esta capacidade deliberativa, anunciada por Damásio, é limitada. Sabemos que a livre escolha não é assim tão livre. - Quem é este sujeito aluno que pode escolher sem ser condicionado? Para os «filósofos da suspeição»²⁷, o sujeito livre é uma ilusão.

Henri Atlan, seguindo o pensamento de Espinosa, analisa a questão do livre arbítrio, colocando o sujeito com duplo sentido: o «sujeito de», activo, e o «sujeito a», subordinado. Para Espinosa, o homem é tanto mais livre quanto mais agir pela «necessidade» da sua «natureza» e a verdadeira liberdade é o «conhecimento da necessidade».

“Um homem é tanto mais livre quanto mais determinado for a agir apenas pela necessidade da sua natureza e não pela das outras partes da natureza, de que dependem a sua existência e os seus afectos. O conhecimento infinito do determinismo coincidiria assim com uma liberdade total. O nosso ser seria, então, confundido com o nosso saber, e nós poderíamos descobrir em nós próprios a força e a eficácia da *causa de si*. Por outras palavras, graças a este conhecimento infinito, cada um poderia ser ele próprio causa de si mesmo e, neste sentido, agente verdadeiramente livre, já que produz pela sua própria determinação.(...) Nós estamos sempre apenas a dirigir-nos para esse saber infinito e essa liberdade total.(...) Conhecer melhor os determinismos que nos regem permite-nos viver a experiência de uma maior liberdade (...)” (ATLAN, 2004:30)

Consciente de si, o sujeito aluno será mais livre porque há uma aquiescência de si daquilo que o determina e, nesse sentido, é mais livre, dentro do relativismo da liberdade. Sabemos que será mais a «contingência» do que a «necessidade» que faz a vida.

²⁷Henri Atlan considera Foucault, Marx, Nietzsche e Freud filósofos da suspeição, que os três últimos contribuíram para a morte do sujeito e Foucault apresenta-se como seus herdeiros: “os comportamentos que supúnhamos livres eram, de facto, determinados por factores sociais para Marx, biológicos para Nietzsche e inconscientes para Freud” (ATLAN, 2004: 20).

O ser aluno poderá ter mais força e coragem de agir, reforçamos, porque é mais livre na proporção da consciência de si, dos seus determinismos. Espinosa, como Damásio aponta para a vantagem de colocar o aluno dentro dos seus próprios processos mentais. Este cientista, ainda sobre a educação, diz o seguinte:

“Podemos descrever esta educação lenta como um processo de transferência de partedo controlo consciente para um server não-consciente, e não a cedência do controlo consciente às forças inconscientes que podem provocar o caos no comportamento humano.”(DAMÁSIO, 2010 :332)

Depreende-se que, se o aluno for consciente de si, terá acções mais influenciadas pelo consciente que pelo inconsciente ou por factores desconhecidos e emocionais que ele não sabe controlar²⁹e, mais do que isso, saberá dar significado a si e ao outro em si.

Se podemos aceitar que para o desenvolvimento do ser humano a consciência teve um papel decisivo e trouxe grandes vantagens ao ser humano, para não dizer superioridade, é de dar crédito que o reforço da consciência no aluno, pelo conhecimento de si, só pode trazer vantagem.

Alain Touraine afirma :

“ (...) a escola deve ser centrada no aluno, no estudante, no indivíduo, e ajudá-los a tornarem-se sujeitos, sendo o conhecimento, bem entendido, um elemento fundamental para nos tornarmos sujeitos.” (TOURAINÉ, 2001:37)

A educação do eu e dos processos não conscientes do cérebro é, assim, uma preocupação relevante, principalmente porque o que está em jogo em toda a nossa sociedade é a criação ou a destruição do sujeito, se, como diz Alain Touraine, estamos já no mundo onde a grande questão é ser sujeito ou não.

Renaut afirma que uma escola deve estar centrada no aluno, acreditando que o sujeito aluno é capaz de ser livre e responsável no limite certo da sua liberdade, para não ser um sujeito excessivamente protegido na escola, usando os seus termos. O que está em jogo é criar uma prática de poder na escola que aceite “(...) resolutamente inscrever-se numa ordem igualitária da persuasão e da argumentação (...)”(RENAUT, 2005:62), ou seja, o que está em jogo é inventar novas fórmulas de ordem no social da escola. Renaut refere H. Arendt nestes termos:

“A autoridade, dizia ela, [Hannah Arendt] é incompatível com a persuasão, que pressupõe a igualdade e opera através de um processo de argumentação: onde temos recurso a argumentos, a autoridade é deixada de lado.” (RENAUT, 2005:62)

29 Damásio considera muito provável que o nosso inconsciente cognitivo é capaz de raciocinar, coloca o consciente e o inconsciente a colaborar para o sentido dado pelas deliberações do consciente. Nesta perspectiva o inconsciente pode ser também educado.(DAMÁSIO, 2010)

H. Arendt receava que igualdade produzisse um nivelamento à custa da autoridade do professor.

Este aparente paradoxo, mais liberdade, mais caos, não está em linha com a posição de Sartre “a liberdade é o veículo através do qual os valores surgem no mundo” (RENAUT, 2005:48).

Renaut lembra-nos que não é fácil sair do conforto da garantia de estabilidade de um sistema, de uma realidade da escola, temos de admitir que há forças que se opõem à construção deste sujeito aluno livre e responsável. Conforme escreve Michel Serres, sem uma «metrologia generalizada» no espaço da escola, não haveria instituição que, por si, tende a prevenir o acontecimento, a gerir o acaso, para o controlar, por necessidade de eficiência.

M. Serres afirma: Inovar e inventar é único acto intelectual verdadeiro, é resistir.

Então o ponto é dar os meios ao aluno de ser responsável e criativo, para que o espaço institucional não seja apenas «vigiar e punir».

Por outro lado, só nesta condição, com a criança mais consciente de si²⁷, isto é, mais responsável, estará mais ao abrigo de uma prática cultural de gestão dos níveis de avaliação na pauta. Aliás, esta prática é reforçada pela continuada rotina prescritiva de um programa mais ou menos adaptado que serve para promover um condicionamento simples, económico e eficaz, para obter o prémio q.b. para todos, de avaliações e de estatísticas satisfatórias.

Como poderá o aluno, de outro modo, ter acesso consciente e esclarecido dos seus actos, que devem ser reflexivos, se ele for apenas objecto de um programa ministrado e certificativo, se lhe for aplicado um conjunto de objectivos curriculares? Como pode um trabalho do aluno ser verdadeiramente questionante e, digamos, artístico, se não for sentido no interior?

A produção de trabalho expressivo sem ser verdadeiramente reflectido, e usando os termos de Damásio, sem ser uma «deliberação consciente», será pouco mais que um objecto com qualidades formais, mais ou menos caprichoso, sem comunicabilidade, sem poder para afirmar uma consciência. Como será possível também aceder a acções mais fiáveis para avaliação de comportamentos, ou seja, atribuir significados às suas decisões e inferir princípios, se não forem resultado de uma vontade consciente?

É a produção reflexiva, sincera e questionante de valores que se deve perseguir.

Pensar o pensamento como estratégia, levará o sujeito aluno a buscar para si, através dos seus processos mentais conscientizados, as imagens inovadoras para um agir corajoso e militante.

Parece, então, que, se o aluno está consciente de si e age reflexivamente, pode ter mais

²⁷ Faz todo o sentido da expressão de Levinas – “O ser dirige o acesso ao ser. O acesso ao ser pertence à descrição do ser” (LEVINAS, 2010:19)

força de se opor à negação de si, de se opor a um espaço de mal estar que não pode ser a extensão de si, de se opor ao sentido negativo que esse espaço gera, por exemplo, o espaço da escola caso estudo, onde paira o sentido do não apropriável que, de certo modo, se aproxima da representação do sentimento diferido de exclusão.

O aluno poderá, mais consciente de si, aceder ao sentido da modernidade, do direito à liberdade e igualdade, dos valores democráticos e desejar construir outra realidade para a escola, uma Escola Moderna²⁸

Está por criar esta Escola Moderna. Um novo paradigma no mundo da escola está por advir na nossa cultura onde a procura do si é o único caminho da educação, a percorrer pelo aluno. Será urgente o reforço da consciência no aluno.

²⁸Este Moderno remete para o conjunto de valores e de princípios que faz com que a nossa relação para com o outro se estruture a partir da liberdade e da igualdade de todos os homens em direitos. A consagração destes direitos à criança foi estabelecida pela Assembleia Geral da ONU da Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989

PROBLEMÁTICA

“(...) se não percebermos o problema, de certeza – ou quase de certeza – não iremos resolvê-lo (...)”

Karl R. Popper

Os valores relativos à solidariedade e ao respeito pelo outro, com a atenção dirigida para a cidadania, são conteúdos recorrentes transmitidos à criança na escola caso estudo. É mais “educação” que ela quer inculcar. A Escola Básica Grão Vasco tem necessidade de fazer do discurso da inclusão um ponto de honra, porque se sente incomodada por surgirem intra-muros manifestações muito desconfortáveis de vandalismo e de agressão, reflexo de uma sociedade onde emergem desigualdades.

O modelo único de ensino, já sabemos, estimula estes fenómenos que se traduzem nos números do abandono escolar, esforçando as hierarquias superiores a ocultá-los, por necessidade de mediatizar o sucesso escolar. Este modelo único coloca a escola como espaço onde se criam e se reproduzem aquelas desigualdades.

Esta Escola Básica Grão Vasco não escapa a esta conjuntura, onde a diferença, o excesso de diferença, conduz a fenómenos incomodantes de violência no trato dos alunos entre si, difíceis de controlar, que tem os traços da exclusão. Estes actos ainda não são críticos, mas, nem por isso, são relativizados.

Noutra frente, esta escola, no que é o seu ambiente, deveria ser o rosto do acolhimento. Mas não! Pelo contrário, é indiferença ou até exclusão. Ela, espaços e paredes, apresenta uma negligência acentuada relativamente à presença dos alunos que nela habitam.

A necessidade de construirmos a nossa narrativa num território permite pensar que a escola sem o sentido de morada está diminuída ou excluída na narrativa do aluno. Esta falta pode ser utilizada para mostrar a relevância do papel do espaço da escola na vida do aluno. Sou, por isso, tentado a experimentar um projecto de acção capaz de mobilizar no aluno um agir construtivo tendencialmente inclusivo sobre espaço da escola. Se o aluno constrói o espaço da escola, constrói-se a si, invertemos um processo tendencialmente exclusivo de uma escola inócua e impessoal, que diminui o aluno, que, por sua vez, é indiferente à escola, colocada no plano da insignificância e que, por sua vez,....*abissus abissum*... o abismo atrai o abismo, a

exclusão convida a exclusão, num ciclo de afastamento. A escola não tem como conteúdo a violência, mas é em si conteúdo de violência.

Não agir é deixar a escola, como objecto sem sujeito, a construir dentro de si, como currículo oculto, a violência invisível da exclusão. Não é aceitável.

Colocado o problema, pergunta-se, como será o caminho para reverter a espiral de exclusão que paira na escola? Como movê-la no sentido da não exclusão?

Mais concretamente, esta é a questão: como o espaço inócuo e impessoal pode ser oportunidade para a não exclusão? Como o espaço da escola e as suas paredes poderão ser instrumentalizadas para acordar no aluno o sentido de si e despertar no aluno um agir ético, que é um cuidar da escola? Como aquele espaço pode ser instrumentalizado para vir a ser a representação de significados de vida para cada aluno, um espaço de vida vivida por todos? Concretamente, a questão coloca-se ao professor deste modo: como posso levar o aluno a investir afectivamente e emocionalmente no espaço da escola para se reconhecer integralmente como aluno sujeito?

O projecto, que proponho realizar, obriga à «análise situacional»¹ da instituição Escola Grão Vasco de Viseu, o que se faz de seguida.

O edifício escola, como arquitectura, reflecte uma concepção funcional de uma certa mecânica distributiva de espaços fortemente marcada por uma métrica industrial, muito distante do entendimento fenomenológico da obra de arquitectura, cujo paradigma é a obra de Alvaró Siza, de Le Corbusier na sua fase final ou a obra de Venturi, para apenas citar referências fundadoras deste pensamento projectual.

A sua fachada, um objecto sem sujeito, um ser ateu, objecto numinoso, não guarda segredo nenhum, não é rosto (Levinas), não pode produzir Palavra, não revela abertura do ser, não lhe advém o outro, é um ser só para si, só pode ser vista.

Nela, inadvertidamente, se expressa o ensino empírico da exterioridade. Este edificado é pouco eficaz como espaço do sensível. O desgaste do edifício, sujeito ao tempo, deixou-o mais exposto à impotência de ser sensível.

As superfícies cobertas não convidam o aluno à vida dos sentidos no seu interior.

O exterior, com dominância de pavimentos alcatroados, consegue, ainda assim, responder um pouco melhor às necessidades vivenciais de uma escola, pela presença acolhedora de algumas superfícies arborizadas e seu sombreamento.

¹ Esta análise situacional é o trabalho de terreno de conhecer o *dispositivo* (Foucault) “desenrolar as linhas de um dispositivo, (...) é constituir um mapa, cartografar (...) é preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas (...)” (DELEUZE, 2005:84)

O conjunto, edificado e entorno, já não é a representação da escola como uma instância eminentíssima típica do Estado Novo, também não é o padrão de uma certa arquitectura de sedução emocional e de consumo do espectáculo que alimenta o desejo do prazer imediato. Ficou numa tentativa de abertura ao mundo, cujo significado «primaveril», se tinha, perdeu.

Este espaço, pensado para segregar sexo masculino e feminino, não ultrapassa essa disjunção na sua génese que significa uma certa incomunicabilidade entre duas almas, mas é principalmente nos enxertos aplicados na construção, precisamente os espaços para os alunos, que se denota radical desarticulação espacial.

Esta escola tem algumas características espaciais negativas, para além da quase escassez de espaços - refúgio ou nichos psicológicos de conforto para os alunos, ali, com um modo de vida imposto.

A sua configuração física marcada pelo sentido do operacional, do utensílio, denuncia forças de racionalidade e desejo de eficácia, são os espaços de repetição e de alinhamento, e são os corredores conformados a oferecerem a máxima vigilância. As salas estabelecem uma relação fechada com o recinto da escola, que, por sua vez, está cercado por uma vedação a garantir uma fronteira física ou barreira psicológica relativamente ao espaço urbano envolvente, a cidade. O espaço da escola estabelece, deste modo, uma relação de corte com o mundo exterior.

Aqui, em disjunção com o resto do mundo, desenrola-se a vida de crianças com clara dificuldade de habitar o tempo, atingido por alinhamentos, mas com a pretensão dos adultos de que seja lugar de vida vivida por crianças, com o valor de segunda casa, o que é incompatível com a regência de uma relação de controlo social, a administração de um currículo e o destino impessoal e inócuo do institucional. A criança não habita a escola, frequenta-a sobretudo intensamente.

O mais dramático é ser a escola, no seu interior, que fabrica os novos excluídos. São múltiplas as formas de «exclusão», deixando algumas crianças num quadro de «inutilidade social»².

Não é uma visão dramática, porque, como pensa Edgar Morin, toda a cultura contém algo de (...) disfuncional, malfuncional, subfuncional, toxifuncional, à nossa semelhança (...). (MORIN, 2004: 114)

2 Ver BARROSO, João, Factores Organizacionais da Exclusão Escolar, a Inclusão Exclusiva in RODRIGUES, David (org.) (2003), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (Coleção Educação Especial), 14. Porto: Porto Editora (pp. 26/36). Ainda, relativamente ao papel da escola, Baudrillard formula a hipótese radical: "(...) os mecanismos de redistribuição, tão bem sucedidos a preservar os privilégios, constituem parte integrante, elemento tático do sistema de poder – sendo assim cúmplices do sistema escolar (...) importa antes constatar que ela cumpre perfeitamente a sua função *real*" (BAUDRILLARD, 2008: 31) Este autor ainda afirma que há uma pretensa igualização automática dos alunos porque todos frequentam o mesmo sistema de ensino "(...) todos os homens são iguais porque todos eles são iguais diante do valor de uso dos objectos e dos bens (...)". (BAUDRILLARD, 2008: 51) Este é um processo de ocultação que coloca muitas crianças num quadro de inutilidade social.

Pergunto agora: Poderá o aluno sujeito desterritorializado permanecer separado de si na escola e impotente para agir no sentido oposto? Creio que não! Porque é desejado viver como aluno no espaço da escola, que esta seja hospitalidade, proximidade, acolhimento, etc.

Essa é a questão interessante porque precisamente contraria o que é previsível: a possibilidade de um *output* do sujeito aluno ao contrário dos *inputs* do contexto complexo da escola.

Partimos deste ponto que teremos de verificar:

Escorado na consciência de si sobre a realidade da escola, das suas paredes inócuas e impessoais, e dos seus sinais de desapropriação, sentindo ele o ambiente da escola enquanto estrutura de inclusão exclusiva, supondo a exemplaridade deste ser aluno como sujeito autor de si, agindo de acordo com o que está para além de si, que é auto-limitação de si e auto-responsabilização pelos outros, constituir-se-á no aluno um imperativo moral de agir num quadro de uma ética democrática no sentido da apropriação da escola, que tem o sentido da não exclusão? Creio que sim!

Partimos deste outro ponto que teremos de verificar:

O aluno na Escola Básica Grão Vasco se for consciente de si, do seu desejo de lugar seguro, da sua relação com o espaço como instrumento da sua definição, consciente da incongruência do espaço consigo, enquanto inócuo e impessoal, enquanto indiferença ou exclusão para si, poderá extrair mais desejo de agir no encontro do outro, na direcção da não exclusão? Creio que sim!

Mas desejar ou querer não é poder. Há entre ambos um espaço, por vezes um abismo que precisa de ser vencido pela coragem. Os alunos têm-na?

Partimos deste outro ponto que carece de verificação:

A coragem advirá, apelando às virtudes da discussão sob o paradigma comunicacional moderno? No quadro de um agir comunicacional sincero, num processo de reflexividade sob o paradigma comunicacional moderno, a realidade da escola desvelada fará sobrevir coragem de um agir moralmente motivado?

Seria possível modificar o horizonte de significados no «mundo da escola», ou seja, construir uma nova «realidade», com o sentido da não exclusão, que abrirá mais espaço para a auto-afirmação do aluno e para a relação de reconhecimento recíproco na comunidade escolar. Não custa admitir esta possibilidade teórica!

A questão é: como fazer na prática, numa sala de aula, para contrariar a potência desorganizadora da impulsividade egocêntrica, onde se concentra o hiperindividualismo e como fazer para contornar o «formato» da escola?

Será através da produção artística que permitirá dar mais densidade ao pensamento produzido neste processo de reflexividade? Terá a arte poder reformador do pensamento e da acção? Este é outro problema a resolver que surge com a aparência auto-suficiente.

O *como* será possível verificar aquela possibilidade de paredes que excluem, serem também agentes da não exclusão, remete para o pensamento complexo, é uma trajetória num quadro de experimentação e acção, é um projecto de envolvimento que remete para o projecto pedagógico, para a pedagogia do projecto colocado no contexto, caso estudo da Escola Básica Grão Vasco, Viseu, ano lectivo 2010-2011.

Este projecto terá, por isso, um carácter de percurso refutável que nunca é incondicional, ou certeza - a certeza é o melhor dos tranquilizantes, fazem dormir e descansam o pensamento.

METODOLOGIA

“ Nas gerações em que existem justos, eles são responsáveis pela geração; quando não existem justos numa geração, então são as crianças em idade escolar que são responsáveis pela geração”

Talmude

Para desenvolver o processo de investigação a que me propus, as turmas escolhidas foram as do nono ano de escolaridade. Nesta escola de ensino básico, este nível é o que corresponde aos alunos mais velhos, corresponde aos alunos com mais sentido crítico, mais autonomia e capacidade de acção.

No primeiro momento deste projecto, para ter uma aproximação ao processo que me levaria a compreender como poderia instrumentalizar o espaço da escola para construir a não exclusão, coloquei como alvo a palavra exclusão¹. O lançamento do tema, na sala de aula, teve o pensamento como estratégia - “ pensar é ter a ideia de infinito ou ser ensinado”.(LEVINAS, 2008:199)

“ Pensar é, primeiro, ver e falar, mas com a condição de o olhar não permanecer nas coisas e se elevar às *visibilidades*, e de a linguagem não permanecer nas palavras e nas frases e se elevar aos enunciados.” (DELEUZE, 2005:71)

Para alcançar consensos clarificadores procurei desenvolver os valores da partilha de ideias, não só, porque me coloquei sob o paradigma comunicacional moderno, mas também porque o “(...) outro não é para a razão um escândalo que põe em movimento dialéctico, mas o primeiro ensino racional, a condição de todo o ensino.” (LEVINAS, 2008:198)

Esta primeira etapa, envolvendo várias turmas, permitiria proceder à selecção da turma do nono ano que tivesse um conjunto de alunos equilibrado, no que diz respeito a competências cognitivas e sócio culturais, isto é, a turma com a qual haveria menor risco de enfrentar situações que pudessem constituir perdas de tempo, uma variável neste processo,

¹ Ver XIBERRAS, Martin (1996), *As Teorias da Exclusão, Para uma Construção do Imaginário do Desvio* (Colecção Epistemologia e Sociedade), 41. Lisboa: Instituto Piaget

com peso não despreciable. Por outro lado, permitiria, enquanto exercício alargado com várias turmas, potenciaras condições de invenção de todo o processo a desenvolver neste projecto.

Ler, escrever, ver, ouvir e desenhar devia ser um escutar a consciência na sua interioridade, saindo da superfície das coisas, aliás, a única forma de trazer o melhor do humano ao ser² do aluno na escola, isto é, aumentar o ser aluno que é a marca do que vive no professor.

Sobre o tema da exclusão foram feitas pesquisas na internet, colhidas imagens e visionados filmes. Foi lançado o tema, num processo de interacção construtiva, com vista a acolher a adesão ao problema e a criar espaço para a interiorização dos conceitos de diferença, inclusão, acolhimento, exclusão e auto-exclusão.

Para se conseguir manter a atenção no aluno, procurou-se focar o problema na análise de ideias-chave, sempre juntando-me à propensão dos acontecimentos na aula, utilizando as experiências dos alunos, em vez de impor um plano próprio. As ideias chave foram: o máximo de exclusão é o extermínio Nazi; o que é excluído não está conforme a uma categoria; a pobreza e o desemprego podem, só por si, criar categorias e marginalização; uma sociedade que afirma cada um por sua conta, é uma sociedade de excluídos - não é uma sociedade; o insucesso escolar repetido conduz às primeiras categorias de exclusão dentro da escolaridade normal – as turmas PCA, CEF – a escola é então um espaço de inclusão exclusiva; a transgressão pode ser uma tentativa desesperada de repor um ensino incorrecto; as etiquetas negativas que se colam aos outros, estigmatizam, excluem; os rótulos são contagiosos; o excesso de diferença produz muitas vezes a exclusão.

Depois de explorar colectivamente os conceitos de exclusão, inclusão e diferença, foi pedido a cada aluno como era sentido por si o grau de competência relacional dos seus colegas da turma, ou seja, qual era a capacidade de acolhimento e de abertura ao outro de cada um deles. Foi registada essa avaliação individual num documento anónimo e confidencial que ficou à guarda do professor.

Foi proposto aos alunos, como processo de aprofundamento e consolidação destes conceitos e dos valores humanos subjacentes, que fizessem uma análise dos fenómenos de indiferença e de exclusão, no espaço da escola, nas paredes e nos equipamentos, aliás, por demais evidentes, e também que fizessem uma avaliação das situações de conflitos e seus sinais comportamentais de agressividade.

² O ser aqui deve estar situado na sua “ (...) impossibilidade de escapar à fatalidade do ser quando não pode ser justificado por uma Palavra que o oriente para uma existência de ar fresco e não de ser submetido à sua condição sinistra de mortal, o homem ser-para-a-morte de Heidegger”. (CHALIER 1996:50-63) O ser aqui é Levinassiano

Foram pensadas as atitudes,feitos registos e construídos alguns trabalhos que se constituíram como reflexão sobre esta problemática na escola.

Concluído este envolvimento na problemática da exclusão, foi feita a selecção da turma. Teve peso importante na escolha a qualidade da sala de aula. Foi também escolhidaa sala!

Desenvolveu-se, de seguida, a segunda fase deste processo,já no segundo período, mais uma vez, procurando na aula um espaço tempo de criação e não de formatação. Tudo na aula é como um laboratório ou ateliê de humanidade com o sentido do afectivo e na submersão de forças positivas, que se intersectam na direcção da justiça encontrada na interioridade de cada um.

Desenvolveram-se novas «discussões»,com os alunos direccionados para se colocarem no lugar do «outro», no sentido da sua humanidade, e o professor sinalizou futuros diferentes para a escola – fez uma «descoisificação» da escola – num processo de aprofundamento dos conceitos de inclusão e exclusão.

No princípio a escola é apreendida pelo aluno na sua objectualidade:

“(...) como espaço sem esconderijo que em cada um dos seus pontos é, nem mais nem menos, o que é, é esta identidade sem Ser (...) é o em si por excelência, a sua definição é de ser em si. Cada ponto do espaço é e é pensado aí, onde é, um aqui, o outro ali, o espaço é a evidência do onde.” (MERLEAU-PONTY, 2009:40)

Era preciso estabelecer uma relação que não fosse de causa-efeito linear, que não fossed e encontrar culpados, era preciso escapar à objectualidade, à visualidade, e lançar uma prática de pensamento fenomenológico.

Pediu-se que os alunos descrevessem o que eram e o que deviam ser alguns dos espaços da escola, um processo de desvelamento de mapas mentais³ inscritos subjectivamente na mente de cada aluno.Foram pensados vários espaços da escola, dentre os mais utilizados pelos alunos –bar, wc, sala de convívio, biblioteca e recreio.

Os alunos atribuíram e partilharam significados, qualidades e emoções, num processo de aprofundamento de leituras que os espaços transmitem ou são neles projectados.

As ideias, foram escritas em pequenos *postit* autocolantes fixados numa cartolina e agrupadas sob o que « devia ser» e «o que era», para eles,cada um daqueles espaços.

Os alunos começaram por exprimir qualidades espaciais do tipo – é frio, o piso escorrega,é pequeno ou faz eco – depois exprimem ideias –fica longe, há barulho – e finalmente atribuem sentimentos – é um espaço antipático, não me faz sentir *chique*.. Estava encontrado a relação entre

3“A característica mais distinta dos cérebros como aquele de que dispomos é a extraordinária capacidade de criar mapas. O mapeamento e a gestão da vida andam de mãos dadas. Quando o cérebro cria mapas, *informa-se* a si próprio”. (DAMÁSIO, 2010 :89)

o aluno e o espaço, como ele se harmoniza ou não com o aluno e como isso implica um maior ou menor esforço para cada um se sentir bem.

Foi dada a oportunidade de todos intervirem numa participação dinâmica. Desenhou-se, a pouco e pouco, o sentir colectivo, uma construção partilhada. Este mapeamento foi discutido para se chegar a consensos sobre a qualidade dos espaços e do ambiente da escola e puderam ser aplicados raciocínios sobre os significados atribuídos.

A discussão foi a estratégia com os alunos, para abrir ao pensamento esta ideia: o objecto escola é a continuação do sujeito aluno de outro modo. Assim se colocou a escola na sua profundidade verdadeira, a do sensível.

A escola como objecto estava a ser ultrapassada.

Nestes mapas ficaram também explícitos os sentimentos que cada um projecta nos espaços de forma visual. A cartolina e seus *postits* eram mapas mentais consubstanciados, a revelar agora ao sujeito aluno como o cérebro constrói o pensamento.

Os alunos puderam interpretar os sinais emocionais⁴ vindos da superfície do corpo, a partir do exterior e, com isso, se passou a mensagem de que os espaços, que nos cercam, podem ser como extensões alargadas do corpo e, nessa medida, são capazes de produzir um sentir emocional como se as superfícies confinantes desses espaços fossem superfícies alargadas do corpo.

Esta aproximação ao sentir fenomenológico do espaço da escola foi um caminho para o entendimento ético e necessário ao acolhimento da escola.

Estabeleceu-se o paralelo entre este painel de *postits* e a produção de mapas mentais na mente⁵, mas explicou-se que os mapas cerebrais, pelo contrário, não são estáticos, são voláteis, mudam constantemente de forma a reflectir as alterações sentidas pelos neurónios nos nossos movimentos constantes.

O aluno com entendimento de todo o espectáculo cerebral, que muda constantemente, poderá estabelecer o paralelo entre as imagens digitais de pixéis, com os fotões na retina. Tudo muda no cérebro constantemente como as imagens ou desenhos em movimento nos ecrãs.

Os alunos podem interiorizar melhor que “o mapeamento incessante e dinâmico do cérebro é a mente” (DAMÁSIO, 2010:97).

Foi aplicado, nesta turma de referência e noutra de controlo, um novo inquérito para

4“(…)o mundo dos sentimentos é um mundo de percepções executadas em mapas cerebrais(…)” (DAMÁSIO, 2010:143)
Damásio faz a distinção entre emoções e sentimentos emocionais aquelas são acções acompanhadas por ideias e modos de pensar, estes são sobretudo percepções.

5 “As imagens nas nossas mentes são os mapas instantâneos do cérebro para tudo e mais alguma coisa, dentro do corpo e à sua volta, tanto concreto como abstracto, do presente ou daquilo que foi anteriormente gravado na memória.”(DAMÁSIO, 2010:97)

medir o grau de entendimento da relação de cada aluno com o espaço, sendo que a outra turma escolhida para a aplicação do mesmo inquérito não tinha tido contacto com todo este processo.

Para evitar toda e qualquer contaminação, o inquérito foi aplicado por uma psicóloga estagiária, alegadamente para construir um trabalho pessoal.

Familiarizar o aluno adolescente, para os processos da mente, para a consciência do eu, é uma maneira de capacitar o aluno para agir, com mais consciência deliberativa. Para a boa condução deste projecto era preciso abrir ao aluno a consciência do si e a responsabilidade pelo outro, para saber abandonar o isolamento da sua identidade pura, absoluta e enganadora.

Era também importante sublinhar o eu que se exprime no rosto, que diz menos *eu* que *eis me aqui*, conforme pensa Levinas, nesse movimento para lá de si, que convida à leitura das necessidades de afectos e de uma ética no humano, de forma a cada aluno despertar em si valores éticos.

Para atingir este ponto foi projectada uma imagem na parede, digamos suspensa na parede para todos a verem, de um grupo de figuras de mulheres cobertas, com os rostos tapados por burcas. Era uma imagem onde o rosto e o olhar é negado. É o silêncio que fala.

Os alunos foram confrontados com esta imagem e foram convidados a colocarem-se de fora ou dentro destas máscaras e a exprimirem o apelo daqueles rostos invisíveis.

Esta imagem da ausência dos rostos conduziu ao encontro com o que está para lá dele e também para a violência que se desprende do “dispositivo” cultural, que se afirma deste modo no corpo da mulher. Esta questão remete para o biopoder⁶.

“O corpo é o que resta ao sujeito quando ele perdeu tudo”(TOURAINÉ, 2001:116)

Foi mostrada mais tarde outra imagem, o rosto mutilado, nariz cortado rente à base do rosto de uma mulher «liberta da burca», para dar à evidência que aquelas máscaras não eram só uma ameaça, era já mutilação, era toda crueldade e violência.

“A crueldade, que está sob a violência, aparece para lá do humano (...) ela é a vontade de destruição do sujeito (...) arrancam-se os olhos para que ele deixe de poder ser olhar (...)”(TOURAINÉ, 2001:292)

Esta era a imagem que recusamos habitar, lembra a expressão de Levinas sobre o rosto: *Não matarás!* Estava desperto o sentido de que o rosto⁷ diz menos *eu* que *eis-me aqui* e se oferece ao acolhimento.

⁶ver(ESPÓSITO, 2010)

⁷“O rosto onde se apresenta o Outro – absolutamente outro – não nega o Mesmo, não o violenta como opinião ou a autoridade ou o sobrenatural taumatúrgico. Fica à medida de quem o acolhe, mantém-se terrestre. Essa

apresentação é a não-violência por excelência, porque em vez de ferir a minha liberdade, chama-a à responsabilidade e implanta-a. Não violência, ela mantém no entanto a pluralidade do Mesmo e do Outro. É paz.”(LÉVINAS, 2008:198)

Para se chegar à consciência dos valores do ser humano, o rosto e o olhar serviram como plataformas para pensar a consciência de si, do eu com o direito de se afirmar como indivíduo autor de si, mas com sentido ético, para pensar o que representa os valores da responsabilidade pelo outro numa sociedade.

Foi também ficando claro que, tal como as paredes da escola fazem apelo à mão, à escrita e à apreensão, o rosto faz apelo ao acolhimento.

Relembramos como Levinas pensa o rosto, mensagem que se tentou fazer chegar ao aluno. O rosto para este filósofo é *revelação*. O rosto “significa o infinito”. (LEVINAS, 2010:87) O rosto “(...) fala, porque é ele que torna possível e começa todo o discurso (...)” (LEVINAS, 2010:71). “ (...) A *visão* do rosto não se separa da oferta que é a linguagem. Ver o rosto é falar do mundo (...) ”(LEVINAS, 2008:168)

Os alunos envolveram-se na discussão à volta do rosto, em exprimir os valores presentes no rosto, no que está para além dele. A negação do olhar no rosto e a violência sobre ele ofereceu uma experiência do sensível e, considerando que se pode dizer que uma parede tem um rosto, a comparação do rosto sem voz com as paredes inumanas, inócuas e impessoais da escola, ficou ao alcance. Posso, com Levinas, afirmar que no rosto vive a possibilidade de abertura ao pensamento de si, encontro com Outrem, em si.

Era preciso uma interiorização através do fazer obra.

Prosseguindo a viagem em que o método relacional se ajusta e se aprende na experiência, não perdendo de vista a consciência do eu, com Damásio, foi pedido aos alunos daturma que fizessem um trabalho em suporte de papel e com materiais riscadores, que fosse a tradução da mensagem - Quero falar contigo! Este trabalho remetia para a pura magia de um encontro humano⁸ e para a arte. Era o aprofundar do encontro no eu capaz de diálogo⁹ assimétrico, o sujeito ético de Levinas. Era exercitar “(...) pensamento complexo que articula, relaciona e contextualiza.”(Morin, 2004:40).

Era dar densidade ao pensamento fixado na objectualidade da obra, procurar a sua concentração numa superfície. Não era ter uma ideia fixa que se pretendia, era, antes, elaborar uma arquitectura de ideias.

Por isso, foi pedido que o aluno escrevesse o que pensava da mensagem de forma a reter o seu movimento pensante e atingisse um conhecimento mais organizado de si.

8 “A relação com outrem, a transcendência, consiste em dizer o mundo a outrem”(LÉVINAS, 2008:167)

9 O diálogo não reflecte apenas um imperativo moderno, da razão comunicativa de Habermas. “Os filósofos, desde Platão, honram o diálogo como meio de ultrapassar a violência das opiniões múltiplas e contraditórias e para pacificar os homens. Guiando-os pacificamente em direcção à universalidade do verdadeiro, o diálogo ensinar-lhes-ia, com efeito, a viver inteligentemente (...)”, (CHALIER, 1996:120)

O sujeito aluno pensa, conhece e procura dentro de si, e por si, não se tratava portanto de acumular dados apresentados pelo professor.

Uma imagem, por mais elucidativa que seja, terá de ser acompanhada por palavras para permitir mais profundidade no olhar. Proponho uma construção do olhar pela palavra. “ (...) o principal órgão da visão é o pensamento (...)”. (MORIN, 2004:35-36) Por exemplo, neste caso dos rostos cobertos por burcas, acompanhou-se a imagem com estas frases: a mulher, só, morre todos os dias porque não existe; não existir é não existir para ninguém; não existir é não estar na memória; toda a relação eu-outro tem no rosto o seu centro; eu e outro é rosto; é sempre fantástica a diferença que cada rosto desenha como possibilidade de algo de extraordinário no outro.

Esta postura de colocar a imagem e a palavra lado a lado remete para uma outra questão: estamos submergidos por imagens que estão a criar uma nova nudez. “Ao império da visão ligar-se-ia a um deficit de palavra.” (MIRANDA, 2007:157). Utilizo a imagem pela sua imediaticidade para estabilizar uma ideia, para lhe dar um enquadramento e para mediar o pensamento.

“O visível só se partilha em termos de imagem instruída pela voz”(MONDZAIN, 2009:48)

Os alunos construíram imagens visuais que exprimiam o sentimento de desejo de encontro com o outro e, no processo de produção, pedi a tradução, por escrito, das ideias colocadas no papel, que foram também partilhadas. A “ideia” presente em cada trabalho é a singularidade em cada um, é a diferença que os une a todos que também foi colocada à vista.

Reflectidas as escolhas dos objectos símbolos postos em jogo como processos mentais, foi como colocá-los perante as memórias, valores, desejos e aspirações, foi exteriorizar os seus processos mentais, foi oferecer a oportunidade de reflectirem sobre as suas decisões. Cada trabalho era agora uma espécie de consciência individual exteriorizada. Uma memória externa.

Foi discutido o conteúdo da frase - as coisas são a continuação do sujeito de outro modo - para reforçar conceitos complexos da fenomenologia do espaço.

Toda a teoria apresentada ao aluno não era o que interessava avaliar nem tão pouco o acerto das propostas gráficas, era, antes, dar densidade à ideia, permitir melhor comunicação de ideias e tornar os alunos mais conscientes de si nessa actividade mental.

A responsabilidade de um agir sentida dentro de uma razão ética estaria pronta para um trabalho expressivo sobre a «verdade da escola».

A partir do conhecimento de si e do outro em si, como a própria escola, sencientes da injustiça que encontram na experiência da escola que fere princípios intuitivos da construção de si, imbuídos de um imperativo moral de dizer a verdade e fazer o que

competete a si pelos outros, pediu-se aos alunos para construírem o agir disso mesmo, isto é, para produzirem uma obra que fosse a expressão desta vontade de ser capaz de abrir aos olhos dos outros o verdadeiro rosto da escola, onde é preciso constantemente reconstruir o acolhimento e a apropriação.

Foi pedido aos alunos para reflectirem na escola, nos seus espaços, no desfasamento entre o ser de cada aluno e a escola, na necessidade de a habitarem, no desejo de se harmonizarem com ela. Os alunos estavam, nesta altura, a chegar ao fim de um ciclo das suas vidas de alunos nesta escola, iriam partir para uma Escola Secundária. Pediu-se que reflectissem no que tinha sido a escola como acontecimento no si de cada um.

As propostas apresentadas estavam condicionadas à disponibilidade limitada de meios técnicos informáticos, havia um computador na turma e um projector. Foram construídas sequências de imagem e texto, algumas tratadas no Photoshop, para serem reproduzidas num editor de vídeo.

Estes vídeos foram projectados na sala de aula, discutidos e trabalhados.

Estes trabalhos foram posteriormente projectados numa parede da escola, sobre um *blackout*, numa área de circulação central na escola, durante duas semanas, usando para o efeito um computador e um projector. Tudo instalado propositadamente para o efeito e ficará assim para poder continuar a ser usado nos próximos anos.

Foram aplicados, na turma de referência e na de controlo, os mesmos inquéritos aplicados anteriormente, para verificar a evolução dos comportamentos interpessoais e a evolução do entendimento da escola, mas, desta vez, as condições de aplicação não puderam ser as mesmas. Alguns alunos da turma de referência perceberam que os inquéritos de algum modo estariam relacionados com o processo desenvolvido.

Os trabalhos reunidos constituíram material para a produção de duas acções de sensibilização, para os colegas das outras turmas, uma de manhã, outra de tarde, com a duração de 90 minutos cada. As acções foram realizadas no dia de festa da escola e do agrupamento. A escola não tem um auditório, por isso a acção decorreu na biblioteca, espaço mais nobre da escola.

Foram quatro turmas salvo desta acção, duas do 5º ano e duas 7º ano. Fez-se um ensaio dias antes, na sala de aula, e uma campanha de divulgação. Os alunos, no dia da acção, dirigiram integralmente os trabalhos. Foram visionados os trabalhos escolhidos, apresentadas as problemáticas nela contidas pelos alunos seus autores, e lançada a ideia de que se os alunos sabiam melhor que ninguém o que para eles era sentirem-se bem na escola, só eles mesmo poderiam construir o que era importante para eles. Se fossem organizados de maneira que

cada pequeno grupo tomasse conta de uma parcela da escola. se houvesse muitos grupos, então, seriam os alunos a tomarem conta da escola e ela seria de todos. Foi pensada a escola e o papel do aluno na construção do seu ambiente e passou-se a mensagem de que não poderá jamais a escola estar apenas e só entregue aos adultos.

Os alunos lançaram o desafio: aqueles que compreenderam o valor da mensagem podem dar vida a este sentir responsável se criarem um movimento com professores e alunos. Alguns alunos deram os seus nomes para pertencerem já a um projecto a haver.

Este projecto foi discutido no grupo disciplinar, aliás, praticamente todos os professores do grupo acompanharam o processo a par e passo, no primeiro período, aquando do envolvimento dos alunos no tema da exclusão.

Foi criada a possibilidade de incluir este projecto na disciplina de Formação Cívica para o ano. O alargamento deste projecto dará a oportunidade de verificar os pressupostos em questão. Nada sabemos sobre o futuro, mas vibramos constantemente em direcção ao possível que foi aberto neste projecto.

ANÁLISE

I Da Relação Interpessoal

Tenho o entendimento de que as questões levantadas na sala de aula, relativas à exclusão, se inscrevem nos fenómenos vivenciados negativamente pelos alunos: para eles, o excluído é sempre visto como uma vítima. Porém, a preocupação com esta questão da exclusão no social, mesmo compreendida como um desrespeito ao entendimento generalizado do direito à liberdade e à diferença, não é capaz de afirmar um desejo de encontro, um agir no sentido do eu responsável pelo outro. Por esta e outras razões, o ambiente da escola, o seu mundo, é, por vezes, palco de fenómenos de violência. É o individualismo, os olhares exclusivamente orientados para o si, o ponto fixo do *eu sou assim!*, que justificam estes fenómenos. A escola, de facto, sente-se incomodada, por isso, surge no seu horizonte este projecto: como imaginar um percurso, uma acção, capaz de mobilizar um agir construtivo tendencialmente não exclusivo, sendo que fazia sentido que este *como* fosse o «pensar o ser», para fazer advir um agir na direcção do humano.

A aproximação ao Ser foi construída a pensar a exclusão, o rosto e o olhar.

Houve adesão e participação dos alunos, que são sensíveis à questão da exclusão, mas, de início, eles centraram a exclusão no contexto da pobreza na Índia, da discriminação e violência nas favelas do Brasil e da fome e escravatura em África, por força das imagens pesquisadas na internet. As ideias hoje são mediadas pelo computador. Assim funciona o nosso hipermundo. Os alunos levaram tempo para se interessarem por esta problemática no contexto da escola. Lá, no distante, visível na internet, os problemas estão perto, interessaram. Aqui, os problemas da escola, no perto, estão distantes, no confortável distanciamento desculpabilizante de uma certa indiferença pela escola. A indiferença pela escola tem, pois, o sentido do que é natural nela, do que é a natureza institucional da escola, do «mundo da escola» onde o sentimento é: - *Nada há a fazer, foi e sempre será assim na escola!*

Presumivelmente, a problemática da exclusão na escola não oferece um início da acção, no primeiro período, outra percepção ao aluno senão de que nada havia a fazer, nada valia a pena o olhar do aluno, porque nada iria mudar.

Encetado o processo, na turma de referência, de «pensar o ser» pelo exercício da «discussão intersubjectiva», no quadro do «paradigma comunicacional moderno», com o abrir ao aluno «a consciência do si» e a sua responsabilidade pelo outro no mundo da escola, como rosto que faz «apelo ao acolhimento», ao encontro com o outro em si, era esperado que adviesse no aluno uma consciência dos valores éticos e construísse nele, porque «moralmente motivado», um agir «corajoso» no sentido da não exclusão, do humano. Era esperado que os inquéritos, relativos à relação interpessoal, apresentassem ganhos com significado ao longo do tempo, ou pudessem revelar uma capacidade acrescida de relação interpessoal no aluno.

Os gráficos traçados a partir das respostas dos alunos da turma de referência, onde foi desenvolvido todo o processo descrito na Metodologia e das respostas dos alunos da turma de controlo, que esteve ausente desta acção, apontam para as seguintes leituras:

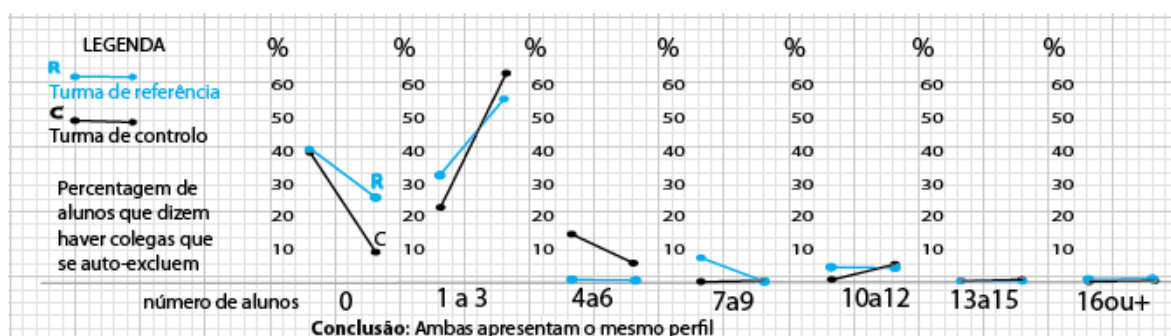


Tabela 1: Alunos que dizem haver colegas que se auto-excluem

No que concerne à opinião entre os alunos das duas turmas sobre o número de colegas que se auto-excluem, (Tabela 1) julgo poder concluir que ambas apresentam o mesmo perfil: a percentagem de alunos que referem que há 4 a 6, 7 a 9, 10 a 12, 13 a 15 e 16 ou mais alunos que se auto-excluem é semelhante, não havendo evolução significativa das turmas ao longo do tempo. Note-se que, entre os dois primeiros grupos da esquerda no gráfico, dos que dizem não haver nenhum aluno que se auto-exclui ou que há entre 1 a 3 alunos que se auto-excluem, também não há diferenças se juntarmos estes grupos num só. Um grupo de 0 a 3 alunos teria percentagens semelhantes.

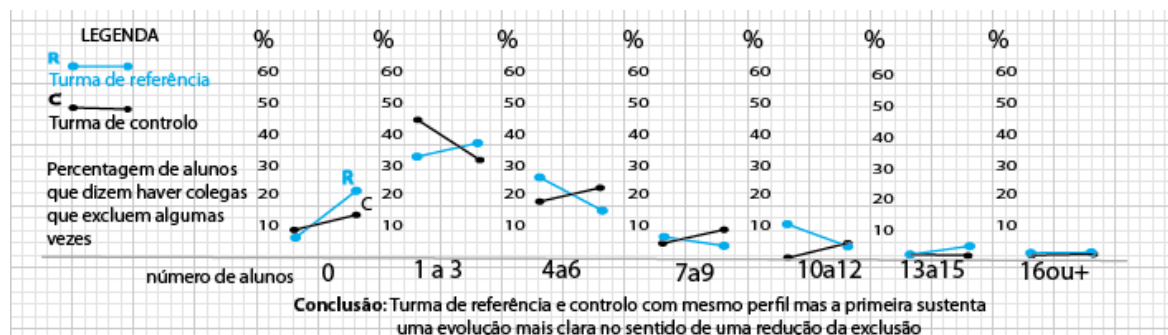


Tabela 2: Alunos que dizem haver colegas que excluem algumas vezes

No que diz respeito à opinião entre os alunos sobre o número de colegas que excluem algumas vezes (Tabela 2), julgo poder concluir que também as turmas apresentam o mesmo perfil que evolui segundo uma mesma curva de percentagens: em ambas é maior a percentagem de alunos que afirmam que há 1 a 3 e 4 a 6 alunos na turma que excluem algumas vezes e é mais baixa a percentagem de alunos que excluem algumas vezes nos restantes grupos, praticamente sempre abaixo de 10%. Porém, a turma de referência sustenta uma evolução no tempo mais favorável no sentido da redução da exclusão, no final do processo é menor a percentagem de alunos que dizem haver colegas que excluem algumas vezes. Na turma de controlo, houve um aumento da percentagem de alunos que dizem haver colegas que algumas vezes excluem entre os que dizem que há 4 a 6, 7 a 9 e 10 a 12, reforçado pela descida dos que dizem que há entre 1 a 3 alunos, ou seja, há mais alunos que algumas vezes excluem na turma de controlo ao longo do tempo.

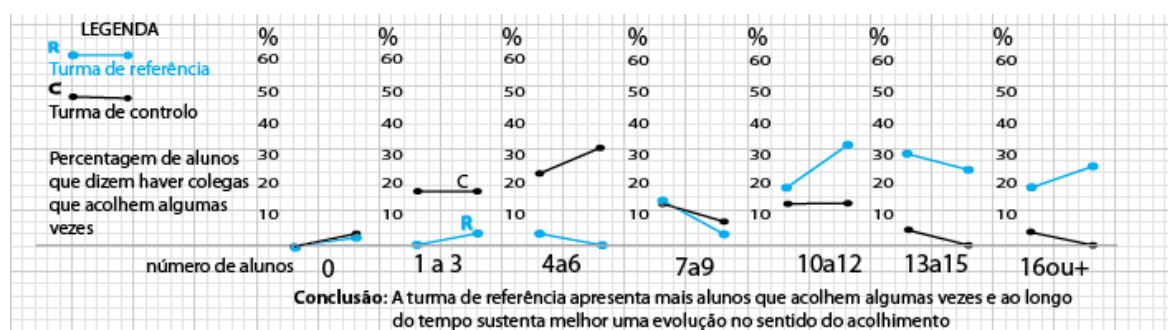


Tabela 3: Alunos que dizem haver colegas que acolhem algumas vezes

São maiores as percentagens de alunos a afirmar que há mais colegas que acolhem algumas vezes (Tabela 3) na turma de referência, do que na turma de controlo: as percentagens de alunos que dizem que há 7 a 9 alunos que acolhem algumas vezes (ponto de clivagem) são

semelhantes em ambas, mas é maior a percentagem de alunos na turma de referência que dizem que há entre 10a 12, 13a 15 e 16ou mais alunos que acolhem algumas vezes, e é menor a percentagem dos que dizem haver apenas entre 1a 3 e 4a 6 alunos que acolhem algumas vezes, enquanto que a turma de controlo apresenta um quadro inverso. Por outro lado, a turma de referência sustenta melhor uma evolução ao longo do tempo no sentido de que há mais alunos a acolher algumas vezes do que a turma de controlo: há uma subida na percentagem de alunos que dizem haver entre 10a 12 em 15% e 16 ou mais em 7% a acolherem algumas vezes, sendo a descida na percentagem entre 7a 9 em 10% e 13a 15 em 5% a perder para os grupos citados primeiro (10 a 12 e 16 ou mais), e entre 1a 3 e 4a 6 os valores equilibram-se. A turma de controlo tende para uma descida da percentagens de alunos que afirmam haver entre 13a 15 e 16 ou mais alunos que acolhem algumas vezes e aumenta a percentagem de alunos que dizem que só há entre 1a 3 e 4a 6 alunos que acolhem algumas vezes, não sustentando uma evolução favorável ao longo do tempo, ou seja, há cada vez menos alunos a acolher algumas vezes.

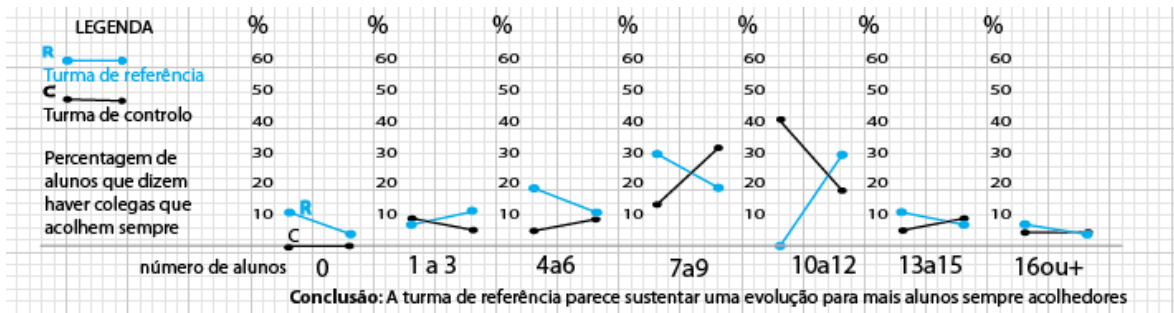


Tabela 4: Alunos que dizem haver colegas que acolhem sempre

A turma de referência parece sustentar uma subida da percentagem de alunos que acolhem sempre (Tabela 4): há uma subida muito significativa de 30% da percentagem de alunos que afirmam haver entre 10a 12 alunos que acolhem sempre na turma, com uma descida significativa, cerca de 20% no total, entre os que dizem haver na turma entre 7 a 9 e 4 a 6 alunos que acolhem sempre. As descidas de percentagem no grupo dos que dizem haver 13 a 15 ou 16 e mais alunos que acolhem sempre é inferior a 5% e há menos alunos a afirmarem haver zero alunos a acolher sempre. Por outro lado, parece não haver tendência de aumento de alunos que acolhem sempre na turma de controlo: a maior subida em valor na percentagem está no grupo de alunos que dizem haver 7 a 9 alunos que acolhem sempre com uma perda entre os que dizem haver 10 a 12 alunos que acolhem sempre para o grupo dos 4 a 6 e 7a 9.

É nestas faixas, entre 7 a 9 e 10 a 12, que se verificam tendências divergentes e, por ventura, fazem a diferença entre as turmas.

I - Limitações do inquérito relativas à relação interpessoal

No estudo verificam-se constrangimentos, não despreciables, que oferecem uma muito frágil estabilidade à minha ideia de que se abriu o caminho à não exclusão e de que o eu aberto ao entendimento do aluno pode concomitantemente instaurar uma outra ética de vida na escola, aquilo que designo por «acontecimento» na escola.

Numa turma, nesta escola, a «deliberação consciente» no sentido da não exclusão terá sido uma possibilidade, que se foi alastrando a partir do interior do aluno sujeito, mas é indefinível e inquantificável o que fica retido no inconsciente, não esqueçamos que não há virtudes no ser, só virtualidades. Este é um limite no estudo, os resultados são, por assim dizer, voláteis.

Mais, foi feita a avaliação de dois momentos, são apenas dois momentos, cujo intervalo pode não ser significativo e muitas variáveis não foram controladas, relacionadas com as competências sociais adquiridas na escola e fora da escola, neste decurso de tempo.

O sucesso relativo da acção numa turma, e que se pode ler nos inquéritos, significa a confirmação falível de que a minha hipótese será válida nesta turma, mas noutras turmas nada sei. Não se pode projectar essa possibilidade, como certa, na escola por inteiro, nem noutras. Noutros contextos, não sabemos se se podem reproduzir os mesmos resultados.

II - CONCLUSÃO **dos dados dos inquéritos relativos à relação** **interpessoal**

Os inquéritos aplicados, para avaliação das competências na relação interpessoal, no princípio e no fim do processo (o mesmo inquérito), apontam em dois sentidos: uma melhoria no relacionamento interpessoal, ao longo do ano, na turma de referência, e, por outro

lado, não sustentam a possibilidade de ter havido melhorias no relacionamento interpessoal, ao longo do ano, na turma de controlo

Considero, com moderado optimismo, que, através da expressão plástica, se abriu caminho à não exclusão, que se conseguiu «pensar o ser» na direcção do humano, pondo em prática uma pedagogia prospectiva, em que o professor e o aluno são actores no mesmo processo.

Todo o processo descrito na Metodologia encetado na turma de referência, parece apontar para a validade dos pressupostos levantados por mim: escorado na consciência de si constituir-se-ia no aluno um imperativo ético de agir ao encontro do outro, na direcção da não exclusão.

O rosto parece confirmar ao seu potencial formativo a procura do si no aluno.

A criança, hoje, mergulhada na superfície mediática do mundo dos heróis do cinema, da música, do futebol, etc., revê-se neles sempre como rostos do fascínio, é possível que estas ameaças sobre o rosto sejam particularmente mobilizadoras. Fica por saber!

Os alunos não tiveram qualquer dificuldade em se envolver na discussão à volta do rosto, em exprimir os valores presentes no rosto, no que está para além dele. Os testemunhos do aluno Gabriel e da aluna Beatriz são expressivos, ver no anexo – Testemunho de Alunos. A negação do olhar no rosto e a violência sobre ele ofereceu-se inegavelmente à reflexão sobre a distância, a indiferença, a inclusão e o acolhimento na construção da não exclusão. A produção de trabalho, como exercício de introspecção no sujeito aluno, como auto-observar-se, como reflexão sobre o seu papel na escola, como criação das barreiras que impedem a irrupção do conflito, terá permitido uma consolidação de valores. Alguns alunos terão aprendido a dar mais significado a si e aos outros em si, ou seja, terá sido possível uma «educação do eu».

Concluindo, é uma possibilidade a construção da não exclusão através do reforçar do sujeito aluno, do olhar orientado para o ser. Este eu, aberto ao entendimento do aluno, pode ser portador de «acontecimento» na escola ao contrariar a potência «desorganizadora da impulsividade egocêntrica», o individualismo incapaz de se descentrar. Para Alain Touraine, o centro de gravidade no mundo moderno será a procura do si. Penso que esse caminho da consciência de si no aluno será também o caminho na escola, aquele que garante melhores hipóteses de realização do aluno no respeito pelo outro, ou seja, no reconhecimento de todos num quadro ético. Os inquéritos não desmentem esta possibilidade.

II Da Relação Aluno-Espaço

O espaço da escola envolve interacções inesgotáveis, infinitamente complexas e indissociáveis, tanto no plano do sujeito sobre o espaço, como do espaço sobre o sujeito. Essas forças, no contexto comunicacional moderno, em constante movimento, como um grande rio que nos arrasta a todos, tem uma resultante difusa: podemos designá-la por «mundo da escola».

No espaço da Escola Básica Grão Vasco desenvolve-se a vida das crianças, mas este espaço está longe de ser vivido como «hospitaleiro», e não é desejo por excelência do «para si» de quem o habita. O seu espaço institucional, o controlo que encerra o paradigma curricular actual e as suas próprias paredes inócuas e impessoais, parecem impotentes para mover o pensamento no sentido do humano. Paira, neste espaço, um estímulo continuado e persistente a uma conduta de desapropriação, que tem o sentido da exclusão.

No seu papel protector, esta escola, paradoxalmente, desenvolve uma relação que vai da inclusão à indiferença, ao distanciamento, e até, à exclusão.

A escola devia ser o lugar de investimento afectivo e emocional por parte do aluno e, desse modo, lugar da não exclusão. É, por isso, uma necessidade que a escola reverta os processos de exclusão inscritos no seu formato. Saber como seria o caminho para que, no espaço desta escola, impessoal e inócuo, que representa uma negligência relativamente à presença do aluno, se mobilizasse um agir construtivo sobre a escola, é um objectivo definido neste projecto e também uma necessidade.

O projecto desenvolvido pretendeu avaliar se o espaço da escola poderia ser uma oportunidade para a não exclusão.

Apelando às «virtudes da discussão», fazendo da sala de aula «um laboratório de humanidade», fazendo uma «descoisificação» da escola, através da construção de mapas mentais e abrindo ao aluno o conhecimento de si e o conhecimento da escola como espaço de humanidade, era esperado que se chegasse ao verdadeiro rosto da escola, onde é preciso reconstruir o «acolhimento», e que se fizesse advir no aluno a necessidade e o imperativo ético de um agir corajoso e responsável, como um cuidar da escola. Era esperado que os inquiridos

sobre a relação aluno-espço pudessem revelar um melhor conhecimento fenomenológico do espaço da escola.

Faço notar que este inquérito foi aplicado após o trabalho inicial de mapeamento mental de vários espaços da escola. Parece, lendo os inquéritos, que este método pôs à vista um outro olhar sobre a escola, mas que se foi perdendo com o tempo.

Os gráficos traçados a partir das respostas dos alunos da turma de referência, onde foi desenvolvido todo o processo descrito na Metodologia, e dos alunos da turma de controlo, que esteve ausente deste processo, apontam para as seguintes leituras:

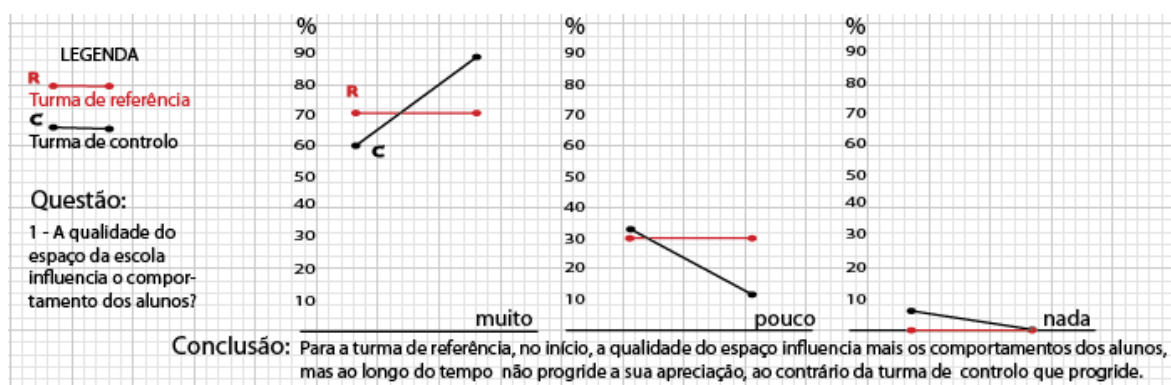


Tabela 5: Influência da qualidade do espaço no comportamento dos alunos

No início, a turma de referência apresenta maior percentagem de alunos que dizem que a qualidade do espaço influencia muito mais os comportamentos (Tabela 5) e ao longo do tempo mantém a mesma percentagem. Na turma de controlo a percentagem evolui até uma posição que não se compagina com o resultado das perguntas seguintes. Deixo esta conjectura: esta resposta pode estar influenciada pela circunstância de a sala de artes desta turma de controlo, onde foram aplicados os inquéritos, não ter condições de trabalho, por ser um espaço de passagem aberto para outras salas de aula. Com a evidência dos prejuízos para o comportamento da turma, os alunos terão tomado mais consciência da influência do espaço no segundo momento. Pode não ser uma evolução. Mesmo que esta conjectura não seja um facto, muitas circunstâncias não controladas poderiam estar a influenciar o momento da resposta, para podermos tirar conclusões seguras dos inquéritos.

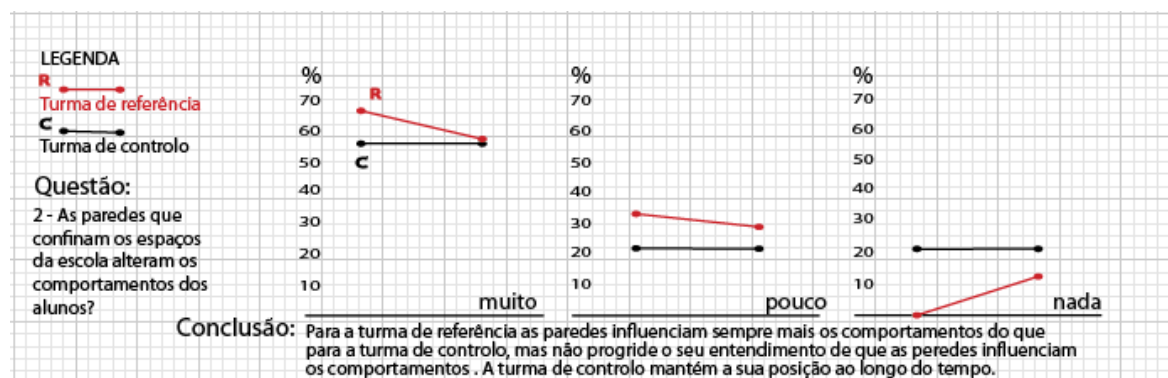


Tabela 6: Influência das paredes nos comportamentos dos alunos

A turma de referência tem sempre maior percentagem de alunos que acham que as paredes da escola alteram muito os comportamentos (Tabela 6). Ao longo do tempo diminui essa percentagem, convergindo com a turma de controle que mantém a mesma posição.

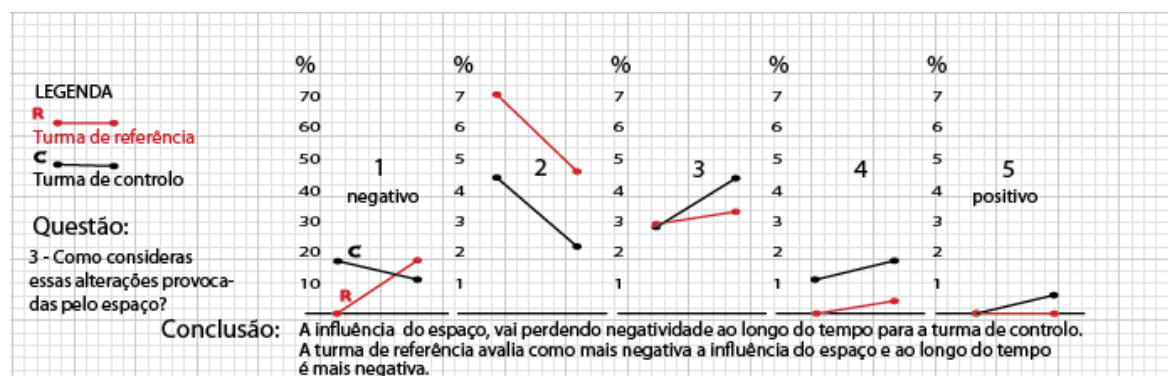


Tabela 7: Avaliação da influência das paredes nos comportamentos dos alunos

A turma de referência avalia como mais negativa a influência do espaço sobre os colegas (Tabela 7) e ao longo do tempo a influência é ainda mais negativa: aumenta muito ligeiramente a percentagem de alunos que avaliam com 3 e 4, e aumenta significativamente a percentagem de alunos que avaliam com 1, e que antes avaliavam com 2. A turma de controle, à partida, entende que o espaço é menos negativo e ao longo do tempo tem uma percepção mais positiva. Esta questão recoloca as anteriores com outro sentido.

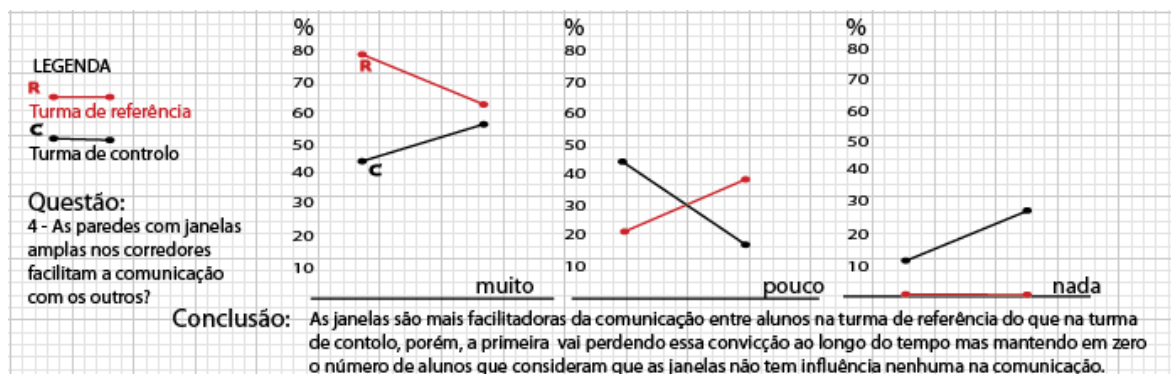


Tabela 8: Influência das janelas amplas na comunicação

A turma de referência tem sempre maior percentagem de alunos que afirmam que as janelas amplas facilitam muito a comunicação com os outros (Tabela 8). Com o tempo esta percentagem diminui, convergindo com a de controlo, que sobe nessa percentagem.

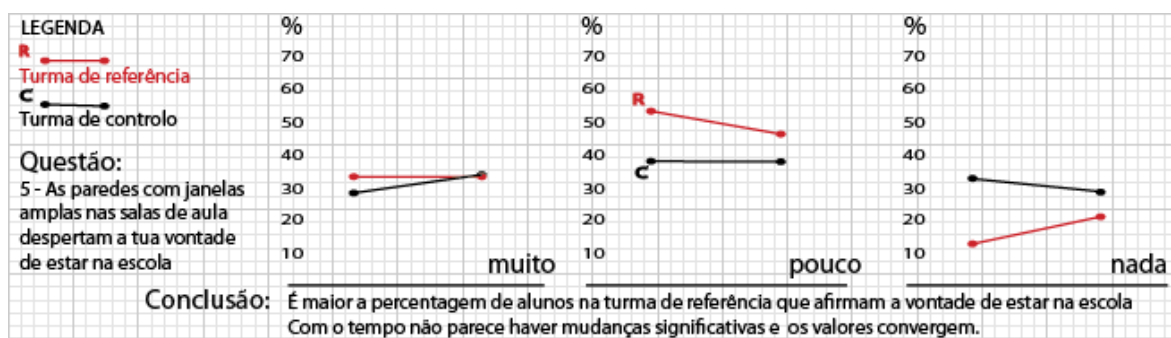


Tabela 9: Influência das janelas das salas na vontade de estar na escola

A turma de referência tem sempre maior percentagem de alunos que afirmam que as janelas amplas nas salas de aula despertam a vontade de estar na aula (Tabela 9). Com o tempo esta percentagem diminui pouco. Ambas convergem para a mesma leitura.

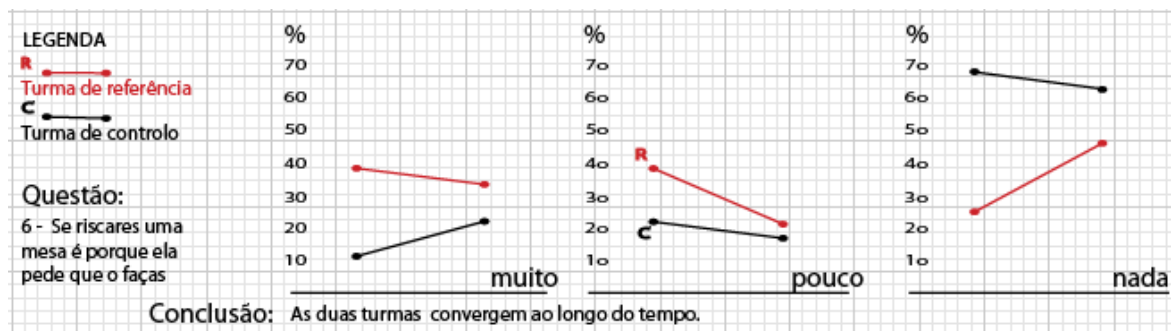


Tabela 10: Comportamento dos alunos face às mesas de trabalho

A turma de referência tem sempre maior percentagem de alunos que afirmam que se riscarem as mesas é porque as mesas pedem (Tabela 10). Com o tempo esta percentagem diminui, convergindo com a de controlo, que sobe nessa percentagem. Esta resposta da turma de referência contraria as anteriores, ou não, se a entendermos como uma maior sensibilidade aos objectos da escola, ou seja, os objectos têm mais presença nos alunos, no sentido de que são existenciais. A pergunta é ambivalente.

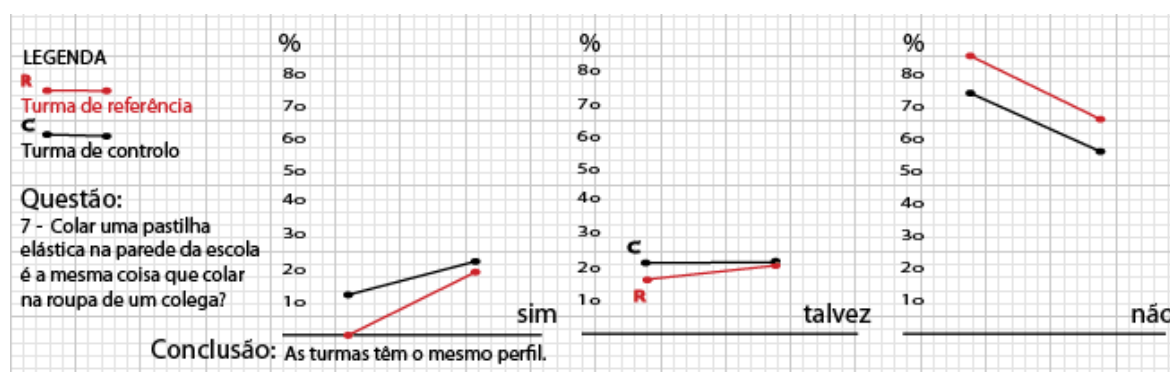


Tabela 11: Respeito pelo espaço como respeito pelo colega

A turma de referência tem sempre menor percentagem de alunos que afirmam que colar uma pastilha na parede da escola é o mesmo que cola-la no colega, mas a diferença não é significativa (Tabela 11). Com o tempo esta percentagem aumenta, convergindo com a de controlo. As turmas têm o mesmo perfil.

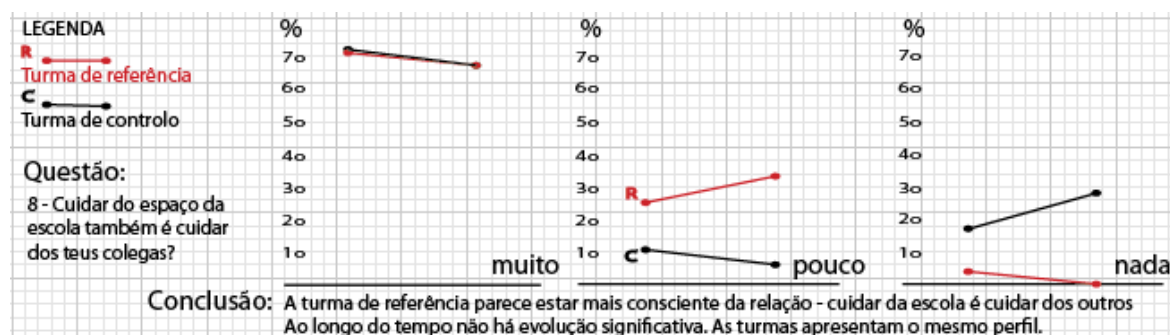


Tabela 12: Cuidar da escola como cuidar dos colegas

A turma de referência tem sempre maior percentagem de alunos que afirmam que cuidar da escola é cuidar dos colegas mas a diferença não é significativa (Tabela 12). Não há evolução significativa com o tempo. As turmas têm o mesmo perfil.

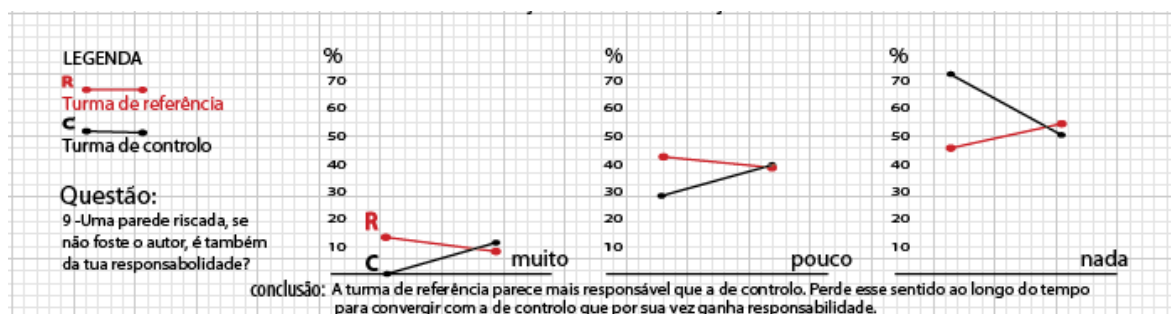


Tabela 13: Sentido de responsabilidade pela escola

A turma de referência tem no início maior percentagem de alunos que afirmam que uma parede riscada é sempre da sua responsabilidade (Tabela 13). Ao longo do tempo as turmas convergem. As turmas têm o mesmo perfil.

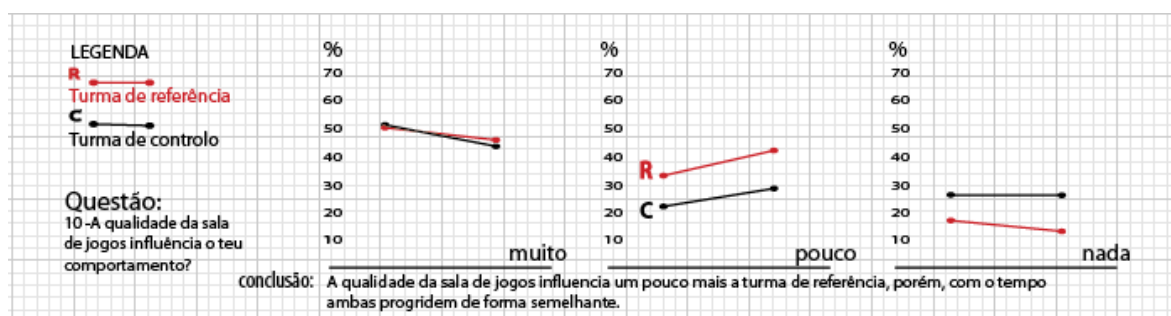


Tabela 14: Influência da qualidade da sala de jogos no comportamento do aluno

A turma de referência tem maior percentagem de alunos que afirmam que a qualidade da sala de jogos influencia o seu comportamento (Tabela 14), mas não é significativo. Não há evolução com o tempo. As turmas têm o mesmo perfil.

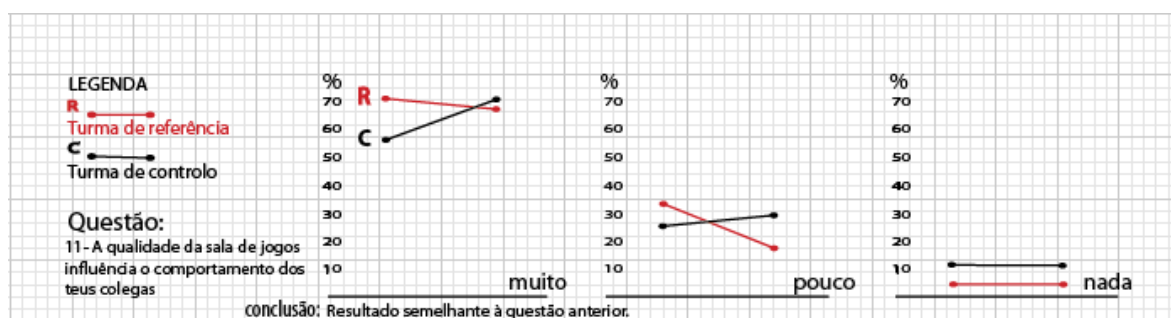


Tabela 15: Influência da qualidade da sala de jogos no comportamento dos colegas

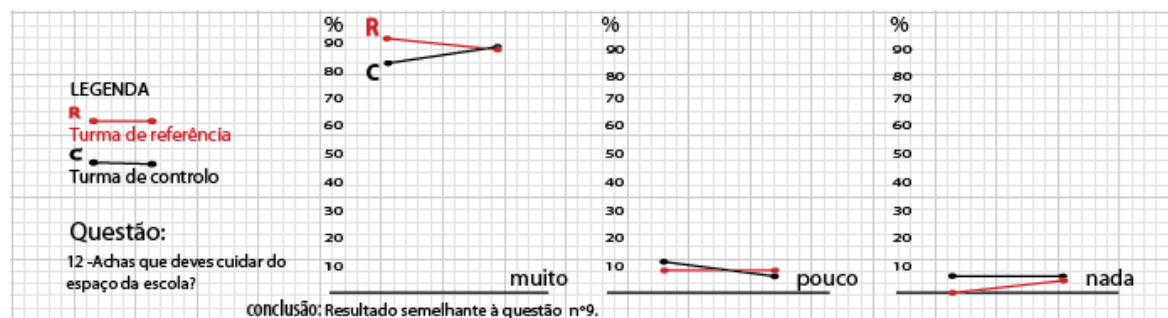


Tabela 16: Responsabilidade pelo cuidar da escola

A turma de referência tem sempre, no início, maior percentagem de alunos que afirmam que a qualidade da sala de jogos influencia os comportamentos dos colegas (Tabela 15) e que acham que devem cuidar do espaço da escola (Tabela 16). Com o tempo ambas convergem.

I - Limitações do inquérito relativo à relação espaço-aluno

Se a turma de controlo fosse outra, por exemplo uma turma com outras características, com outro desempenho escolar, obteríamos resultados diferentes. Que fiabilidade têm estes questionários aplicados neste espaço de tempo? Desde logo, este confronto com apenas duas turmas tem enormes limitações. Há também forças, de várias ordens, que submergem a visibilidade das componentes da acção que pretendo analisar, na primeira linha, porque a turma de controlo também foi trabalhada na componente cívica e foi particularmente intensa a acção sobre ela, pois serviu de plataforma de trabalho de mestrado de uma professora e de uma estagiária da escola. Esta situação não poderia ter sido prevista. Se teve a influência que se presume, não é tão visível nos inquéritos relativos ao comportamento interpessoal. Outras circunstâncias, um acidente, a morte de um aluno, uma agressão, uma imagem, podem alterar resultados. Ninguém é neutro. A amostra é demasiado pequena.

A acção pretendeu estar no campo da subjectividade do espaço e do ser, que só encontraria lastro se as questões do acolhimento e da exclusão fossem sentidas como uma verdadeira ferida. A acção lavra numa interioridade que só encontraria força se a questão da identidade do sujeito aluno na escola estivesse muito desfavorecida e fosse posta em causa a auto-afirmação do sujeito aluno. Ora a qualidade do espaço não é sentida como verdadeiramente crítica, os alunos aceitam a escola, não têm escolha, é um dado. Esta avaliação

não foi feita. No inquérito, a questão 3 aponta nesse sentido, a olhar para os resultados da turma de controlo. Neste ponto a turma de referência tem uma visão mais negativa da influência do espaço sobre os alunos e esta acentua-se ao longo da acção. Este é um indício interessante.

Na escola, se problemas há, resolver-se-ão com distanciamento e indiferença da coisa escola. Os alunos, na maioria, reagem à necessidade de «viverem bem», de se «sentirem bem». Isso está em falta na escola, conforme se pôde avaliar empiricamente durante a sensibilização feita pela turma de referência, mas, na generalidade, não sentem que a escola ponha em risco o seu reconhecimento, até porque não têm experiência de outra escola. O aluno vê no encontro com os colegas o que importa, nessa medida ele abstrai-se, desliga-se do que o cerca. Ele avalia o espaço pela oportunidade desse encontro, que é o que retém no pensamento. *O pátio é bom porque é lá que encontro os meus amigos!* O espaço, por assim dizer, é o que não existe.

Neste contexto, não admira que os inquéritos às competências sociais tenham resultados mais expressivos e que os inquéritos ao entendimento do espaço tenham sido inconclusivos. A percepção que o aluno tem da sua escola não o mobiliza a si para a elevação do significado da escola, porque ela não precisa de ter significado! O significado cinzento chega! Digamos que é normal!

Na realidade, é o ter fracas classificações ou o não transitar de ano que põe em causa a identidade do si em cada um. Isto não está provado aqui mas afigura-se óbvio, e poderá constituir um «dispositivo» que torna invisível a verdade da escola na sua totalidade. A comunidade escolar sabe que a escola não é só aulas, mas a avaliação do aluno nas suas competências cognitivas é o que inviabiliza essa ideia generosa.

Nas turmas PCA e CEF juntam-se os alunos com maus resultados escolares (a identidade do sujeito aluno CEF na escola está certamente muito desfavorecida). Nestes alunosa percepção da escola não está ao nível do distanciamento, é já exclusão, e certamente um inquérito alargado a estas turmas poderia dar resultados interessantes. Para estes alunos, a escola é *uma prisão donde não se pode fugir* (que sugere uma pergunta interessante que não surgiu no inquérito) *onde não se faz nada! Não podemos crescer!* Fiz apenas uma abordagem ao tema da exclusão numa turma CEF do 9º ano e apliquei o método dos mapas mentais sobre o que eram e o que deviam ser alguns espaços da escola. Esta turma afirmou que o espaço muitíssimo degradado de uma instalação sanitária estava muito bem, quanto muito, faltariam cinzeiros. Uma ironia para atestar que aquele espaço merecia ser vivido assim, não constituía um revés para ninguém, e o aluno, ferido na sua integridade na escola, espelhava-se no rebaixado, aviltado, danificado da casa de banho. Porém, instados a expressar já não sobre os espaços, objectivamente aqueles, mas sobre uma escola, isto é, do que era subjectivamente a escola, já

foram capazes de exprimir uma noção positiva do que devia ser a escola para eles. Para eles, devia ser um espaço onde se sentissem bem, ou seja, pudessem sentir. Um espaço que tivesse o sentido do acolhimento, do apropriável.

Todos os sinais destrutivos nas paredes e portas serão a luta pelo reconhecimento, por condições de auto-realização num espaço que julga proteger a criança? Não posso saber se estes alunos CEF têm consciência dos motivos morais impulsionadores das suas acções, mas não se pode resistir à ideia de que é necessário o reconhecimento recíproco de todos, neste espaço social da escola, sem o qual não há verdadeira inclusão.

Poder-se-á compreender que mais ninguém se revise nos comportamentos desviantes, nos actos de desmazelo ou vandalismo sobre a escola, aquando do mapeamento mental de vários espaços, experimentado noutras turmas do nono ano. O que não quer dizer que estes alunos não pudessem agentes do descuido desatento da indiferença, ou até do desrespeito pelas coisas da escola, porque afinal são só coisas da escola, leia-se *—pode-se estragar porque não é de ninguém; pode-se sujar porque os funcionários estão aí para limpar*. Aqui, o «pode-se» não é pessoa, é um outro qualquer que não o «eu» que diz. As mesas riscam-se, cortam-se, furam-se, até se tornarem objectos claramente caídos na categoria de vandalizados. Do riscar ao vandalizar destrutivo, simplesmente acontece!

Fica claro que o mundo da escola com a sua complexidade, dissimula, amplia ou desvia os resultados da acção, limitando a sua avaliação e a validação dos resultados do estudo.

Neste quadro não se pode atribuir um significado sustentável às respostas encontradas e postas em gráficos. Desde logo, porque às perguntas pode faltar a direcção de um golpe principal que revele o aluno no seu sentir. Estamos limitados à observação e análise empírica do movimento do aluno no seu agir, enquanto sujeito activo, quer quando se mobiliza interessado na construção de trabalho na aula, quer na montagem da acção de sensibilização fora da aula, quer na escuta activa na sala de aula.

II - Conclusão dos dados dos inquéritos relativos à relação espaço-aluno

Os inquéritos aplicados para avaliação do entendimento do espaço e do seu valor, no princípio e no fim do processo, (os mesmos) não são conclusivos, ainda que haja um entendimento mais negativo da influência do espaço por parte da turma de referência. Este

ponto representa um sinal interessante. Poderemos inferir que a acção teve um efeito, problematizou algo? As respostas em geral podem indiciar maior sensibilidade ao espaço escola por parte da turma de referência, no ponto de partida. Mas se há um renovado entendimento do espaço escola no início do processo, após o mapeamento mental do espaço ele não se intensifica com o tempo, antes pelo contrário. Os inquéritos apontam para a convergência de posições nas duas turmas, mas a turma de referência parte quase sempre de uma posição que parece mais consciente do espaço, como presença que influencia os comportamentos, que interage mais com o aluno, e tem uma percepção mais negativa da influência do espaço sobre o aluno, que se acentua com o tempo. A percepção negativa ou positiva da influência do espaço sobre o comportamentos dos alunos é o único ponto em que as turmas divergem, opondo-se de forma significativa. No entanto, aos poucos, o aluno na turma de referência, pelas respostas obtidas, vai-se nivelando por aquilo que poderá ser o «mundo da escola».

Os inquéritos não desmentem nem confirmem a hipótese que se pretendia confirmar.

III Dificuldades

I - O «formato» da escola

O edificado da escola é aceite pelos alunos e liga-se ao «formato» (Michel Serres) como limite à invenção. Por isso, o envolvimento dos alunos na escola, sempre arregimentação, facilmente resulta fragilizado num episódio da escola-formato. A acção não pôde furtar-se ao ritmo do seu regime habituado a analisar e julgar, (actos próprios dos impotentes para criar) e a arbitrar os conflitos: avaliações de atitudes e comportamentos, testes sumativos, objectivos curriculares, procedimentos disciplinares, etc. Este estudo oferece, pelo menos, a oportunidade de abrir ao conhecimento a escola formato como dispositivo.

Na escola é natural um agir prescritivo e ministrado, mesmo em acções promovidas, com apoio externo, por psicólogos, como aconteceu este ano, a título de

exemplo, numa acção sobre *AViolência no Namoro*. Toda a interacção é sempre muito controlada, para que não haja novidades nem imprevistos. A instituição escola é sempre «formato» e formatação a prevenir, a eliminar qualquer «acidente», a obstaculizar «o acontecimento» em nome da eficácia. Não posso deixar de citar Michel Serres:

“(...) quem não passou pelo internato durante a sua juventude, mais tarde navio-escola e finalmente o trabalho por turnos na fábrica ou na empresa...falhou ao nível da sua formação. Estas colectividades seguem regras milenares semelhantes às aquelas que serviram para organizar os mosteiros. O claustro, o pátio do liceu, a fábrica ou o escritório, o estádio, a prisão...criam um lugar no espaço, contam o tempo, determinam a ocupação dos dias e a sequência das horas, vestem uniformes aos monges, marinheiros, membros de uma equipa (...) em suma, formatam o tempo, o espaço e os actos das crianças e dos adultos. Este programa variou pouco desde a Idade Média até ontem de manhã.” (SERRES, 2005:21)

No institucional o formato é a regra, mesmo que haja sempre um fio, um «estigma», que guia o agir noutra direcção. Julgo que este fio tem agora uma ponta lançada na acção de sensibilização construída pelos alunos para alunos, que pode seguir o seu caminho até ao acontecimento da verdade da escola. O que é este acontecimento? Sob o fundo do direito à liberdade e à igualdade da criança, quando, depois de processos de consolidação de um agir livre e responsável do sujeito aluno, partindo dos deveres para os direitos, for possível a autoridade do aluno, no agir doeu para o nós da escola, e esta autoridade se constituir como mundo da escola, (outra autoridade a construir na escola terá sempre o traço do castigo corporal) como um estilo de vida ético, dar-se-á o acontecimento da verdade da escola. Esta será então uma escola moderna.

Esta possibilidade encontrada de refundar um espaço de transcendência na escola será subjectiva, pois encontramos-nos num sistema complexo de interacções sociais, esta verdade não se impõe. Terá que ocupar um lugar enquanto outra realidade se retira aos poucos. Entretanto, o mundo da escola com os seus dogmas, está presa aos seus paradigmas e impõe o seu formato: é constrição à criatividade e oferece pouco espaço para experimentação.

É preciso retomar este processo, alargado a várias turmas, para resistir ao formato, e garantir resultados mais fiáveis às questões levantadas, que se pretendia resolver, com o olhar posto na possibilidade daquele acontecimento na escola.

II - O pragmatismo do aluno

Muitas propostas de trabalho apresentadas pelos alunos não escaparam ao contexto habitual do descobrir o que o professor quer que se faça, do *diga-me então que tenho de fazer*, e do *já fiz, quanto vale*. Estas perguntas perseguem apenas um resultado favorável na pauta, quanto baste, próprio de quem sente o trabalho como algo separado de si, na sua condição menos construtiva para o ser humano, e próprio de uma atitude muito louvável de pura eficiência. O melhor é aquele que, com 20% de esforço atinge 80% de produção de trabalho. O restante 80% de esforço só poderá valer 20%. Conclusão: este último esforço não vale a pena por ser demasiado ineficiente. Logo, é insensato fazer mais do que 20% de esforço (mesmo que com isso se consiga pouco mais de 50% de trabalho - 3 na pauta). Para as meras coisas sem valor de ser, este raciocínio é perfeito, mas coloca o ser fora do caminho da realização de si. O trabalho, visto assim, é só uma actividade autónoma de competências adquiridas. Se o aluno se auto-afirma pelas notas na pauta, toma uma posição estreita de auto-construção utilitarista, que, em si, tem a sombra de uma alienação, desde cedo promovida na escola, que replica uma actividade laboral movida só pelo interesse de uma satisfação material. Perfeito para construir futuros assalariados para o mundo do trabalho, que irá destituir o indivíduo da sua individualidade. Ironizando: a escola cumpre perfeitamente a sua função *real*.

É oportuna a afirmação de Cynthia Fleury a propósito do mundo do trabalho:

“Si pour Honneth il est impératif d'étudier le monde du travail, c'est parce qu'il destitue l'individu. (...) un des premiers lieux de destitution du droit des citoyens est le monde du travail. Et le monde du travail, en falsifiant les idéaux et en travestissant les principes d'émancipation en principes de domination, est le nouveau monde en guerre.” (Fleury, 2010:68)

Este pragmatismo utilitarista percola em todos os procedimentos dentro da sala de aula. Todo o trabalho está um pouco preso a esta lógica do prémio, que contraria uma acção sincera e livre com vista à conquista de valores de outra ordem.

III - O movimento interior do aluno

Foi pedido uma corporização do pensamento sobre a escola, sobre o modo dela se aproximar dos alunos, um trabalho de expressão visual partilhado por todos. Nesse agir colectivo o aluno é corpo, sente-se vivo na sua terra, é o si para si que se constrói quando faz a partir de si, da sua interioridade. Essa foi uma oportunidade oferecida, mas nada saberei ao certo a não ser a plausibilidade do seu movimento interior. Este acontecer interior é um processo que leva tempo, é um educar, é lento e não explícito.

Foi pedido que cada um construísse um projecto que constituísse a resposta ao sentido de injustiça existente nalguma parte da escola, que fosse uma necessidade sentida, um dever de alertar, uma urgência de reparar, uma luta pelo reconhecimento intersubjectivo do aluno moralmente motivado com alcance ético. Seria responder ao «estigma» que os fere.

As respostas a este pedido foram encontradas, mas não é possível medir a indignação e a vontade de agir, porque estar na aula e na escola é condicionado por outros aspectos motivacionais cuja grandeza e grau de constrangimento desconheço. Estes são desviantes do propósito de vida para a obra pedida, desde logo, porque os alunos estão de partida desta Escola Básica, para um novo ciclo de estudos noutra escola, uma Escola Secundária, cujo estatuto superior conduz à recusa da primeira, porque é agora a representação de uma minoridade. Mais, estes alunos, não esqueçamos, foram avaliados na disciplina de Artes. A professora da turma, regente da disciplina, que acordou desenvolver este projecto nos tempos lectivos, usou o tempo da acção para fazer uma avaliação obrigatória. Os alunos têm falta de presença se não estiverem na aula, enfim, não agem livremente, são fortemente constrangidos e regulados no seu agir. Não podem escapar ao meu pedido. Os alunos são mais «sujeitos a» que «sujeitos de».

Só tive um vislumbre da determinação livre de agir dos alunos no dia da acção de sensibilização. Nesse dia, o último de aulas do 9º Ano, os alunos foram eles próprios. As avaliações estavam feitas, sem nada a perder ou a ganhar, terão sido mais transparentes, sinceros.

Em boa verdade, também nada sei sobre a inteligência das emoções dos alunos. Os alunos nesta turma exprimiram o que sentem de alguns espaços da escola, da presença deles, e os inquéritos até revelam que avaliam negativamente a influência do espaço e essa negatividade cresce ao longo do tempo da acção, mas a realidade expressa, nada permite saber sobre de que ordem foram as suas emoções. Logo, nada sei ainda sobre se estes espaços de paredes inócuas

enfraquecem o desejo de cada um ser si, nesta turma, porque há em cada aluno uma ecologia de interioridade e exterioridade complexa que extravasa o mundo da escola.

Aquilo que os alunos desejam e não deve ser enfraquecido, é simplesmente o que lhes permite ser o que são, o que os constrói e lhes dá potência de ser, o que os realiza na essência, ou seja, o que desejam é o que lhes faz falta porque aquilo “(...)que desejamos é ser nós próprios, plenamente e sem concessões.”(THOMASS, 2009:29) O que faz falta, a *falha*, interroga sobre os nossos desejos, mas não devemos perguntar-nos sobre o que queremos ter, e sim sobre o que queremos ser através daquilo que desejamos ter. Ora, nada sei sobre a inteligência emocional dos alunos para lidarem com o que desejam ser e terna escola, ou seja, que sensibilidade fina estimula neles um agir, com as suas obras na superfície da escola, para chegar à sua profundidade.

Os seus trabalhos serão sempre epifenómenos, mesmo depois do percurso cuidadoso realizado com a turma?

IV - O tempo

O tempo da escola está marcado pelo seu formato, pelos seus horários e ritmos. O seu tempo limitou a penetração da acção com os alunos. De sala em sala tudo recomeça, tudo se funde no distante de coisas na escola, e a acção perde força, ainda que, alguns alunos possam ser tocados na consciência e impregnados de valores e significados nas suas cartografias mentais, houvera neles terreno «gentil» para receber o sensível, nas suas mentes.

O tempo foi sempre uma questão sufocante porque os problemas tratados, de uma aula para outra, isto é, de uma semana para a outra, perdem-se nos caminhos da escola, para não falar na dificuldade da condução de perto de 30 crianças, a rondar os catorze anos, dentro de uma sala.

Faltou tempo para validar de forma sustentável a hipótese formulada de que, trabalhando o si, permitiria colocar o aluno em harmonia com os outros no sentido do humano e instrumentalizando o espaço da escola, seria possível relevar valores éticos, na direcção da sua apropriação. Faltou tempo para dar um alcance ético, de valores trazidos da interioridade, da intimidade, onde a força de vontade será mais forte, para ser algo vivido como uma responsabilidade. Faltou tempo para desvelar o sentido da exclusão na escola como

um problema de falta de reconhecimento afectivo dos alunos, como um problema que afecta o sujeito aluno na sua dignidade, o que poderia levar a outro empenhamento - a diferença que faria a diferença nos inquéritos. De facto, ficámos longe do que poderíamos vir a sentir como uma reivindicação. Apenas um pequeno grupo de alunos na acção de sensibilização sentiu a prioridade de tocar emocionalmente os espectadores, colegas e professores. Alguns alunos conseguiram atingir este clímax com as turmas do 5º ano e os professores acompanhantes. Estes alunos podem mesmo ter tomado consciência de que jamais a escola será na sua fisicalidade a tradução do que é direito e justo para eles, se não forem eles os autores de um agir imbuído desse desejo de justiça e sabedoria, daquilo que querem que a escola deva ser, um espaço onde o ser da escola e o ser do aluno se harmonizam. O segundo grupo, o da tarde, não conseguiu o mesmo resultado. A acção de sensibilização da tarde decorreu, porventura, mais próximo do que é um trabalho.

Em todo o caso, quer na primeira, quer na segunda apresentação, foram recolhidas assinaturas de alguns alunos que manifestaram querer agir no espaço da escola no próximo ano lectivo, de forma organizada.

No final da acção alguns alunos disseram – *devíamos estar a fazer isto no princípio do segundo período, agora é tarde!*

IV Resultados

I - Afirmação da «não exclusão»

Foi dado campo aberto à reflexão, através da sinceridade na *discussão*, sobre o tempo e o espaço da escola: o rosto e o olhar, a consciência do eu, a responsabilidade pelos outros, o mapeamento mental dos significados do espaço da escola, a experiência do que será justo e injusto nas paredes da escola. Era esperado elevar convicções morais e advir ao aluno uma capacidade de agir corajoso na direcção do humano, da não exclusão. Este sentido talvez pudesse constituir-se como um movimento de auto-afirmação positiva na vida futura da escola.

É possível que alguns alunos se tenham aproximado intersubjectivamente do cerne de toda a problemática, que afinal está muito para lá da não exclusão, no sentido estrito do

relacional. Outros, interpretam toda a acção como uma luta para conquistar condições materiais na escola. A maioria não alcança o sentido da acção que levaria à formação de uma nova identidade aluno colectiva - são alunos com catorze a quinze anos de idade.

Tentei durante as aulas (uma limitação) que fossem mais lúcidos em relação ao mundo exterior e a eles mesmos, para se auto-construírem no encontro da suas necessidades, das sua natureza de seres humanos, não para mudar o aluno, mas para *acomodar* o significado do mundo da escola, um sair para um novo ressurgir da escola onde a natureza do ser aluno pudesse exprimir o sentido da não exclusão, ou seja, refundar a escola de tal forma que se pudesse inscrever no «mundo moderno», democrático, mais responsável e livre. O desejo desta escola moderna, estou certo, que alguns encontraram, mas não de modo a que gerasse um pensamento inventivo colectivo para saírem do formato existente. Certamente, instrumentalizando o espaço da escola, as paredes inócuas impessoais, através da expressão plástica, afirmei a «não exclusão», num pequeno momento volátil no espaço tempo da escola, mas não produzi uma mudança sistémica, uma nova realidade. Só a experimentação num percurso alargado e perseverante poderá validar aquela afirmação da não exclusão, através do inócuo e impessoal da escola.

Por outro lado, como poderei avaliar o efeito do todo da minha acção? Raramente dominamos os efeitos das nossas produções ou palavras. Uma força irrisória, o meu caso, pode ser decisiva amanhã; quem pode avaliar o quê, quando tudo resiste e um pequeno empurrão decide tudo. Vale a pena citar Michel Serres neste ponto.

“(…)Por mais poderoso que se considere, o mestre tem menos poder do que julga; por mais fracos que nos consideremos, todos nós temos mais poder do que pensamos; por mais débil que eu considere a minha fraqueza, sai mais força do meu braço do que da asa de uma borboleta; se esta última pode provocar um ciclone, o que poderão realizar os meus dedos? Nem o tirano nem o escravo avaliam a sua envergadura. Amanhã, o primeiro cairá, de si, e o segundo não estará interessado em tomar o poder, para tentar instaurar um mundo menos estúpido”(SERRES,2005:119)

Posso concluir: é uma possibilidade, não refutada nem claramente confirmada pelos inquéritos que, na Escola Básica Grão Vasco, sentida como um espaço sem sujeito, as suas paredes inócuas e impessoais sirvam de instrumento para se desenhar, pela positiva, uma escola com significado de refúgio, capaz de construir o si em cada aluno, ou seja, onde o aluno possa ter uma vida vivida, que tem o sentido da não exclusão. Posso também afirmar que este caminhar na direcção do humano na escola constrói-se com o investimento afectivo e emocional do aluno no espaço da escola. Mas a declaração daquela possibilidade, numa turma,

e a forma como foi instrumentalizado o espaço desta escola, não podem ser extrapoladas para outro contexto, nem permite julgar que, com o alargamento do processo a mais turmas, nos próximos anos, no futuro desta escola caso estudo, se pode consolidar a hipótese considerada e entrevista como possibilidade.

O futuro é incerto. Como diz Michel Serres, nada vai nunca para onde se julga. Não podemos esquecer: estamos imersos no mundo cujo critério de transcendência é o lucro, o terreno propício ao inumano, à exclusão, enfim, ao « Esplendor do Caos », utilizando palavras de Eduardo Lourenço.

Este estudo recoloca a questão no seu ponto de partida e contém uma oportunidade – o percurso pode agora ser alargado.

II - Reescrever o currículo

Relativamente à questão na Problemática do « reescrever o currículo da disciplina de artes », coloco estas considerações: Há pouco tempo para um processo verdadeiramente criativo, há pouco treino de pensar. O caminho para que tende o ensino das artes, terá a inclinação de um fazer, sem perder muito tempo no pensar, para as crianças se manterem ocupadas. Este manter ocupado o aluno num fazer sem fundura é já produção da superfície, o que é do domínio do espectáculo. Uma disciplina de artes sem tempo, sem criatividade, será a prazo transformada no espectáculo da mesmidade. Criar é difícil, é preciso tempo! A educação visual, exige tempo para sair da superfície do espectáculo. A superfície será apenas aprender a jogar com sentido de composição, a superfície espectacular dos sentidos. Este não é o plano de um educar, mas o plano da utilidade que terá o mesmo alcance que aprender um programa. Um programa que tem o sentido do preformatar. Apenas isso. Deste modo a disciplina será a prazo substituível, descartável. Então também os professores o serão. Não será fácil fazer mudanças sem a combatividade de todos os professores, a caminhar experimentalmente, sem formatos.

Deveríamos voltar a encontrar-nos nas universidades, partir, sair do abrigo, para se poder pensar e reescrever o currículo das disciplinas de expressões.

Não obstante, o entendimento dos valores inscritos no rosto, a reflexão reservada aos processos mentais, a construção do mapa mental de espaços da escola como projecção do eu, e o sentido da responsabilidade desse eu que se auto-constrói na descoberta de si

no outro e do outro em si, na prática, na aula, não facilitou a produção de uma obra gráfica que significasse a mensagem – *Quero falar contigo*. Revelou não estarem os alunos familiarizados com o processo de criação de ideias na mente, de transformação de ideias em símbolos e imagens, num discurso gráfico. Esta proposta não é a mesma que se pede habitualmente: O Natal, a Páscoa, o 25 de Abril, a Europa, a Paz, o tabaco, as árvores, a alimentação, etc.

Em última análise pergunta-se: – Os alunos não desejaram trabalhar o sensível? Em que medida a expressão plástica, nestas condições, pode afirmar a não exclusão?

Por outro lado, coloco em alta a utilização das novas tecnologias. Os alunos, mesmo à míngua de recursos na escola, a sala tem apenas um computador e um projectador, resolveram por sua iniciativa de forma bem mais comunicativa e empenhada o que lhes foi pedido sobre o espaço da escola, criando em casa, digamos, fora da escola, todo o trabalho de imagens de vídeo para serem projectadas na sala de aula. Os alunos, parece, mais que os professores, estão ligados ao mundo da comunicação e da Web e aguardam que a escola os siga. Esta, numa relação de corte com o mundo, está desfasada do mundo da comunicação e avizinha-se uma crise aberta, brevemente, se não reescrever os seus currículos.

É nas tecnologias, que navega o traço do desejo, nesta cultura – mundo. Não podemos subestimar as novas tecnologias como instrumento potenciador da comunicação plástica - nova maneira de dizer e de criar o que nos diz.

III - Arte e seu poder reformador

Ainda que tenha acedido, num lampejo, a outro espaço tempo na escola a um ser da não exclusão, a um modelo de reconhecimento mútuo alargado e para futuro, a passagem para esse encontro continua secreta. Percorrer essa via de aceder a outro real é também encontrar as passagens secretas de cada um. Este projecto, artístico em si, é provavelmente aflorar uma tangência intangível de um percurso que no fim não aparece. Permaneço numa certa ignorância, a negação do que sei deste trajecto está sempre presente, para não ser melhor que Sócrates, o filósofo que afirmou *sei que nada sei!* Toda a aprendizagem não permite ver o fim às minhas perguntas, o que importa é caminhar no sentido do Ser, onde o acesso ao eu e às circunstâncias que cercam a escola, terá sido uma possibilidade.

É corajoso um eu em confissão de si, sem vontade de domínio nem depreciado, que aceita inseguro a pergunta: Quem sou eu? Pai e Filho, sem predominância de nenhum em

equilíbrio a conter o terceiro que é humanidade. Ser totalidade e infinito sem Deus, num mundo onde só posso ser adoptado, na esperança de que a minha exposição tenha o consentimento dos outros, num processo intersubjectivo de reconhecimento, é o exercício da consciência moderna do eu. Foi a coragem de encetar este caminho, a intenção exposta para eu poder ser profundamente eu e agora ser imperceptivelmente diferente.

É arte o professor ser ele mesmo não descartável, ter uma Odisseia, ser um Ulisses em viagem.

É arte, imaginar um outro real para a escola, para os alunos, fazer surgir um acontecimento a partir dos confins do sensível na alma de cada um deles.

Na escola, a sua arquitectura edifício devia ser a obra de arte do ser escola, para servir uma nova teoria do sujeito aluno, autor do seu projecto de escola e da sua tradução física. A escola será nesse momento a morada de cada aluno.

O poder da arte, da actividade expressiva do sensível, mobiliza enquanto pensamento, quando corporiza um sentido normativo e valores morais e éticos, quando concretiza na obra o espiritual e espiritualiza o sensível. A arte em si como coisa não tem poder, a não ser, enquanto acontecimento do ser, corporização material não de algo filosófico no sentido de conceptual mas de algo vivido, próximo, reflexivo, que oferece uma tensão de fazer agir, e também enquanto é: um eu quero um futuro, mas quero-o aos olhos de todos. Neste sentido a arte tem poder de mover o pensamento e a acção.

CONCLUSÃO

IO Caminho

Dos espaços impessoais e inócuos à não exclusão foi um caminho para fora como conhecimento a construir. A viagem, professor e aluno, foi válida, produziu um questionamento e estabeleceu a possibilidade refutável da proposição que se queria verificar. Mas este caminho não é técnica, é arte de prosseguir na «procura do si», do *eu* aluno actorno *nós* escola, reciprocamente interagindo numa relação infinitamente complexa. Cabe a cada um experimentar, porque não há o *como será*, não há uma viagem, antes uma errância sem promessa inequívoca, através da contingência, pelo gosto da «liberdade». Na prática, este desiderato de uma conquista no interior do aluno, para um agir inclusivo, envolve muitas circunstâncias não controláveis, não repetíveis, por isso, não se poderá formular o caminho, sem contar com a subjectividade do poético em cada professor e aluno actores, no *nós*, como mundo da escola no mundo moderno, o que torna o caminho indeterminado, pois o que está em jogo é a arte do ser no caminho do humano.

II A Verdade da Escola

O sentido ético, os valores morais, a intimidade e o sentido do vivido imbuídos no agir, para criar o *acontecimento* da verdade na escola, que precisava de ser desocultada, não é, na prática, mensurável com a objectividade do número. Os inquéritos não conseguem penetrar na interioridade intangível do aluno. O movimento de não exclusão não é concurso, nem espectáculo, ou obra posta em competição. Ficarei na ignorância. Não obstante, sob o fundo do direito à liberdade e à igualdade da criança, instrumentalizando o espaço do inócuo e impessoal da escola, podemos olhar com moderado optimismo que a autoridade do sujeito aluno, justiça e sabedoria no agir do eu para o nós da escola, como uma ética, que tem o sentido da não exclusão, pode ser construída na escola, pelo que foi dado

observar empiricamente durante a acção de sensibilização dos alunos. Porém, os inquéritos realizados não desmentem nem autorizam a possibilidade da construção dessa nova realidade na escola. Só ampliando todo o processo se poderá validar esta conjectura.

A escola, onde se afirma o humano, será a obra de arte do ser escola para servir uma nova teoria do sujeito aluno, autor do seu projecto de escola e da sua tradução física. Esta escola, como desejo, terá nascido apenas como possibilidade com este estudo numa turma, mas terá de se opor ao formato escola do presente, quer edificado, quer programa curricular. Esta escola formato que temos não é estímulo à cidadania e à responsabilidade social, ou seja, à construção de uma ética no aluno. A oposição só poderá advir da eticidade do professor, instrumentalizando o que está ao seu alcance, incluindo as paredes inócuas e impessoais. Esta verdade da escola criativa e de futuro será um ponto de fuga, até será uma utopia. Utopia por utopia, será melhor que assistir ao espectáculo da sua ausência e afastamento, à pulsão negativa do sentido de exclusão que paira sobre ela.

III - A Consciência dos Valores Éticos

Nesta escola, nesta turma, este processo de «procura do si» abre o acontecimento da pessoa humana e pode construir uma «deliberação consciente» no sentido do encontro, da não exclusão. Esta é uma possibilidade que se alastra a partir do interior do aluno sujeito, mas é indefinível o que fica retido no inconsciente de cada aluno, os valores éticos. Mesmo que o sujeito colectivo aluno, a partir de cada indivíduo, possa, num processo continuado, num certo espaço tempo da escola, fazer da cooperação a totalidade do ser, nada está feito. Este processo tem o sentido do que nunca estará feito e, mesmo quando feito, parece ainda mais por fazer, ou seja, é um trabalho permanente do professor na sua eticidade. As paredes inócuas oferecem uma oportunidade como instrumento de construção do si, mas terá de se alargar o processo a todas as turmas da escola para tal se constituir como uma teoria sustentável. Será uma teoria refutável porque a questão está subsumida às diferenças incomensuráveis do sujeito aluno e professor actores na escola e às circunstâncias no *nós* como mundo de vida na escola e na sociedade.

IV - Terá a arte poder?

É arte o professor ser ele mesmo não descartável, ter uma Odisseia, ser um Ulisses em viagem.

Ser si próprio inteiro nos seus actos, ser si próprio por excelência no mais puro de si é arte e, neste sentido, a arte, como expressão do si, tem o poder de mover o pensamento e a acção. Este modo de agir é arte porque contraria o que um «serviço público» faz, que, no essencial, pede que se cumpra a tarefa que me é dada a fazer na escola, e pouco lhe importa que se cumpra, que cumpra sim, como qualquer professor. E, desta forma, pouco importa que se cumpra porque não há um *sou eu* que cumpre, mas um *outro qualquer*.

V - As paredes inócuas e impessoais

Considero, com moderado optimismo, que se conseguiu «pensar o ser na direcção do humano» e abrir o caminho da não exclusão no seu sentido relacional, pondo em prática uma pedagogia prospectiva, em que «o professor e o aluno são actores» no mesmo processo. Todo o processo descrito na Metodologia, encetado na turma de referência, parece apontar para a validade dos pressupostos levantados: escorado na consciência do si, instrumentalizando o espaço da escola, constituir-se-ia no aluno um imperativo moral de agir num quadro ético na direcção da não exclusão. Os inquéritos aplicados, relativamente aos comportamentos interpessoais, não sendo expressivos, não contrariam esta afirmação; já no entendimento do espaço, os inquéritos não foram conclusivos.

Na turma, é possível que alguns alunos se tenham aproximado intersubjectivamente do cerne de toda a problemática que, afinal, está muito para lá da não exclusão no estrito termo do relacional. Outros interpretam o percurso e a luta pelo si com uma semântica ligada a categorias de interesses e exigências materiais a conquistar. A maioria não alcança o sentido da acção que levaria à formação de uma nova identidade aluno - são crianças com catorze a quinze anos de idade.

Instrumentalizando o espaço da escola, as suas paredes inócuas e impessoais e através da expressão plástica, afirmei a «não exclusão» no relacional e, por um momento, na

apropriabilidade da escola, verificado na acção dos alunos no fim do ano, mas, claramente, não produzi uma mudança. A experimentação num percurso limitado de tempo, numa única turma, confirmou apenas que é fortemente plausível que o espaço da escola, investindo nele afectivamente e emocionalmente, seja um instrumento decisivo na afirmação da não exclusão. Se este projecto for posto em prática de forma alargada, continuada e consistente a todas as turmas, é possível que se construam valores éticos na comunidade escolar, que influenciem uma certa prática pedagógica no sentido de um ensino integrado, globalizante e ecológico, na direcção do humano. No entanto, essa será uma nova hipótese a ser equacionada num novo projecto. O trajecto realizado oferece essa oportunidade. Alargar a acção para verificar a sustentabilidade e validade da hipótese colocada: as paredes inócuas e impessoais são uma oportunidade para afirmar a não exclusão.

VI - Reescrever o currículo das artes

O caminho, para que tende a disciplina de Educação Visual, tem hoje a inclinação de um fazer, sem perder muito tempo no pensar, para as crianças se manterem ocupadas. Não pode continuar assim por muito tempo. Fazer mudanças não será uma tarefa rápida, exige a combatividade de todos os professores de expressões a caminhar experimentalmente sem formatos. É preciso tempo. Mas o agir colectivo, exploração do possível, contornando impossibilidades e transformando as circunstâncias negativas, torna possível mudanças. Haverá sempre uma criatividade que escapa à formatação.

Não ter esperança nesta possibilidade é ser niilista, é ser vegetativo de cumprir calendário sem mais, é aceitar a inércia e a crença na irreversibilidade dos sistemas, é ser «insolidário» com o aluno, é desencantamento do mundo da escola, espera antecipada pela reforma, é abandono à violência da inapropriabilidade da escola, da exclusão - é inaceitável.

O percurso por mim realizado com outros professores na proximidade, a aprovação da Direcção da Escola Básica Grão Vasco e o apoio do Ministério da Educação são o fio que escapa e abre passagem para mudanças curriculares. Será uma questão de tempo. A acção produziu uma inflexão tanto em mim como na professora da turma titular da disciplina de Artes que acompanhou este processo. Nada mais. Só um trabalho realizado com outra envergadura, no tempo e no espaço, até faria o professor ultrapassar a monodocência e abraçar a sociedade da informação. Assim poderíamos antever uma alteração sensível no currículo das

disciplinas de expressões na escola. Mais uma vez, essa será uma possibilidade teórica se este estudo for alargado com o envolvimento de mais turmas e professores.

VII - O Olhar Crítico Sobre a Escola

A acção de sensibilização que os alunos sentiram necessidade de realizar conseguiu interessar alguns professores no alargamento deste projecto. Está o caminho aberto para colocar esta problemática no âmbito da disciplina de Formação Cívica para toda a escola. Só com outro fôlego, um estudo mais alargado na escola, garantindo conteúdos programáticos e estratégias de promoção da não exclusão, o recentrar do aluno actor na escola com o professor, (não esqueçamos: a justiça não se faz a alguém, mas com alguém) se poderá promover na comunidade um olhar crítico sobre o ambiente da escola. Este objectivo requeria outra escala que este trabalho não podia ter no tempo e no espaço que lhe era dado.

IX - Limites

O processo desenvolvido numa turma condicionado pelo formato escola, onde se aplica uma lógica pragmática de trabalho para uma classificação na pauta, à qual não se pode escapar, envia os resultados. O aluno não é inteiramente livre.

Aplicar inquéritos, em duas turmas num tempo delimitado, não é suficiente nem para validar os resultados obtidos, que, aliás, não foram muito expressivos, nem para generalizar para a escola ou para outro universo. A utilização da técnica de recolha de dados, própria da investigação em ciências sociais, apenas permite obter tendências comportamentais que são verdades estatísticas e condicionais, ou seja, o efeito de uma causa requer a observância de se manterem fixos todos os restantes factores que interferem no fenómeno em estudo, o que não se verificou.

Os resultados obtidos lançam hipóteses que não poderão ser generalizadas sem amostras substancialmente maiores e diversificadas.

Este trabalho é uma descrição de um processo reflexivo que foi experienciado em conjunto por discentes e docentes, impossível de medir, eminentemente descritivo, e irrepetível.

VIII - Oportunidades

O estudo, percurso realizado, permite:

antever como possibilidade séria os pressupostos enunciados: instrumentalizando o espaço da escola e trabalhando o si de cada aluno, é possível relevar valores éticos que permitirão um agir corajoso, moralmente motivado, uma deliberação consciente no aluno, na direcção da não exclusão; mostrar que as disciplinas de expressões seguem um caminho crítico. É preciso reverter o seu sentido de preformatar, ou seja, saírem do que é do «espectáculo», para se constituírem como um instrumento de construção do si no aluno; reconhecer um lugar privilegiado para a expressão artística na escola, principalmente nas suas formas tecnológicas, como instrumento poderoso de comunicação e de comunicabilidade para a resolução das falhas inerentes ao institucional na escola, abrindo ao aluno outra oportunidade de ser «sujeito de» e não tanto «sujeito a» (Espinosa), ou seja, de ser sujeito actor; perseverar com segurança na direcção da não exclusão, num caminho mais alargado que envolva mais turmas para, com outro fôlego, promover um olhar mais crítico da comunidade escolar sobre o espaço tempo da escola, e assim, renovar a sua paisagem cultural; compreender que, sem ser inteiro nos seus actos, sem se totalizar e «avançar de rosto descoberto», o ser professor não poderá abrir o caminho da pessoa humana. Só no mais apurado do si em toda a sua diferença, o seu agir fará advir o acontecimento da arte, seja na sua objectualidade como imagem, seja na sua performatividade.

Todo o percurso encetado foi a oportunidade de colocar a vida não ao serviço de um mestrado, mas ao serviço dela mesma. Foi uma oportunidade para me sentir mais sujeito em mim, admitindo que a minha maneira de pensar tenha aumentado a capacidade de pensar e agir dos alunos. Todo este processo foi um apelo e um exercício de afastamento do si em mim, para afirmar o eu. Foi uma oportunidade de tentar compreender que o meu ser está para além do bem e do mal, não no sentido de uma outra coisa, mas no sentido do que está neste intervalo vazio.

BIBLIOGRAFIA

- ATLAN, Henri (2004), *Será a Ciência Inumana, Ensaio Sobre a Livre Necessidade* (Colecção Epistemologia e Sociedade), 212. Lisboa: Instituto Piaget
- BARCELOS, Valdo (2009), *Octávio Paz, da Ecologia Global à Educação Ambiental na Escola* (Horizontes Pedagógicos), 150. Lisboa: Instituto Piaget
- BADIOU, Alain (1999), *Mediações filosóficas, Breve Tratado de Ontologia Transitória* (Colecção Pensamento e filosofia), 54. Lisboa: Instituto Piaget
- BARTHES, Roland (2009), *O Prazer do Texto Precedido de Variações sobre a Escrita*, Lisboa: Edições 70
- BARRACHO, Carlos (2001), *Psicologia Social, Ambiente e Espaço Conceitos, Abordagens, Aplicações* (Colecção Epigenese, Desenvolvimento e Psicologia), 55. Lisboa: Instituto Piaget
- BAUDRILLARD, Jean (2008), *A Sociedade de Consumo* (Arte e comunicação), 54. Lisboa: Edições 70
- BAUDRILLARD, Jean (1991), *Simulacros a Simulação* (Colecção Antropos), 15. Lisboa: Relógio d'Água
- BRIEY, Laurent de (2009), *O conflito dos paradigmas: Habermas, Renaut: duas estratégias de renovação do projecto moderno* (Colecção Pensamento e Filosofia), 122. Lisboa: Instituto Piaget
- CHARLIER, Catherine (1996), *Lévinas a utopia da humano* (Colecção Epistemologia e Sociedade), 43. Lisboa: Instituto Piaget
- DAMÁSIO, António (2010), *O Livro da Consciência, A Construção do Cérebro Consciente* (Temas e Debates), Maia: Círculo de Leitores
- DAVIS, Stephen (2006), *The Philosophy of Art*, (Foundations of the Philosophy of the Art) Oxford: Blackwell Publishing
- DELEUZE, Gilles (2005), *O mistério de Ariana* (Passagens), 23. Lisboa: Vega
- ESPÓSITO, Roberto (2010), *Bios, Biopolítica e Filosofia* (Biblioteca da Filosofia Contemporânea), Lisboa: Edições 70
- FISCHER, Gustave-N. (1994), *Psicologia Social do Ambiente* (Colecção Perspectivas Ecológicas), 5. Lisboa: Instituto Piaget
- FLEURY, Cynthia (2010), *La finducourage*, Paris: Librairie Arthème Fayard
- FLUSSER, Vilém (2002), *Filosofía del diseño: la forma de las cosas* (El espíritu y La letra), 11. Madrid: Editorial Síntesis
- GIL, José (2005), *A Imagem-Nua e as Pequenas Percepções, Estética e Metafenomenologia*, Lisboa: Relógio d'Água Editores
- HABERMAS, Jürgen (2010), *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Alfragide: Texto Editores
- HONNETH, Axel (2011), *A Luta pelo Reconhecimento, para uma gramática moral dos conflitos sociais* (Biblioteca da Filosofia Contemporânea), 39. Lisboa: (Edições 70)
- HEIDEGGER, Martin (2008), *A Origem da Obra de Arte* (Biblioteca da Filosofia Contemporânea), 12. Lisboa: Edições 70
- ILHARCO, Fernando (2003), *Filosofia da Informação: Uma introdução à informação como fundamentação da acção, da comunicação e da decisão* (Campus do Saber), 4. Coimbra: Editora Universidade Católica
- LEÃO, Júlia Maria Pinto (2007), *Levinas e a Fenomenologia, O Rosto como Facticidade de Outrem* (Colecção Campo da Filosofia), 26. Porto: Editores Campo das Letras
- LÉVY, Pierre (2001), *Filosofia World, O Mercado o Ciberespaço a Consciência* (Colecção Epistemologia e Sociedade), 170. Lisboa: Instituto Piaget
- LEVINAS, Emanuel (2010), *Ética e Infinito* (Biblioteca da Filosofia Contemporânea), 7. Lisboa: (Edições 70)
- LEVINAS, Emanuel (2008), *Totalidade e Infinito* (Biblioteca da Filosofia Contemporânea), 5. Lisboa: (Edições 70)
- LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean (2010), *A Cutura-Mundo, Resposta a uma Sociedade Desorientada*, Lisboa: Edições 70
- LOURENÇO, Eduardo (2007), *O Esplendor do Caos*. Lisboa: Gradiva
- LUCÍLIA MARCOS, Maria e JOÃO CANTINHO, Maria e BARCELOS, Paulo (orgs) *Emmanuel Levinas, Entre o Saber e a Hospitalidade* (coleção o saber da filosofia), 40. Lisboa: Edições 70

- LYOTARD, Jean-François, (1997) *O Inumano, Considerações sobre o Tempo* (Novos Rumos), 9. Lisboa: Editorial Estampa
- MAIA, Tomás (2009), *Assombra, Ensaio Sobre a Origem da Imagem*. Lisboa: Assírio & Alvim
- MIRANDA, J. A. Bragança de (2008) *Corpo e Imagem* (Passagens), 45. Lisboa: Nova Vega
- MORIM, Edgar e Cyrulnik, Boris (2004), *Diálogo sobre a Natureza Humana* (coleção Epistemologia e Sociedade), 223. Lisboa: Instituto Piaget
- MORIN, Edgar MOTA, Raúle CIURANA, Émílio-Roger (2004), *Educar para a Era Planetária, o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos* (Coleção Horizontes Pedagógicos), 106. Lisboa: Instituto Piaget
- MORIN, Edgar (2002), *Problema epistemológico da Complexidade* (Biblioteca Universitária), 38. Mem Martins: Publicações Europa América
- MORVAL, Jean (2009), *Psicologia Ambiental* (Coleção Epigenese, Desenvolvimento e Psicologia), 93. Lisboa: Instituto Piaget
- PERNIOLA, Mario (2006), *A Arte e a sua Sombra* (Coleção Arte e Produção), 60. Lisboa: Assírio & Alvim
- PONTY, Merleau (2009), *O Olho e o Espírito* (Passagens), 9. Almeirim: Vega
- POPPER, Karl R. (1999), *O mito do Contexto, em defesa da ciência e da racionalidade* (Biblioteca de Filosofia Contemporânea), 27. Lisboa: Edições 7
- RENAUT, Alain (2005), *O Fim da Autoridade* (Coleção Epistemologia e Sociedade), 236. Lisboa: Instituto Piaget
- RODRIGUES, David (org.) (2003), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (Coleção Educação Especial), 14. Porto: Porto Editora
- SANTOS, Belmira Rodrigues Almeida (2007), *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos* (Coleção Horizontes Pedagógicos), 136. Lisboa: Instituto Piaget
- SERRES, Michel (2008), *A Grande Narrativa do Humanismo, A história da humanidade: um conto iniciático* (Coleção Pensamento e Filosofia), 120. Lisboa: Instituto Piaget
- SERRES, Michel (2005), *Ramos* (Coleção Pensamento e Filosofia), 112. Lisboa: Instituto Piaget
- SERRES, Michel (1993), *O Terceiro Instruído* (Coleção Epistemologia e Sociedade), 7. Lisboa: Instituto Piaget
- THOMAS, Balthasar (2009), *Felicidade e filosofia, ser feliz com Espinosa* (Coleção Pensamento e Filosofia), 124. Lisboa: Instituto Piaget
- TOURAINE, Alain (2005), *Um Novo Paradigma, Para Compreender o Mundo de Hoje* (Coleção Epistemologia e Sociedade), 234. Lisboa: Instituto Piaget
- TOURAINE, Alain, KHOSROKHAVAR, Farhad (2001), *A Procura de si, Diálogo sobre o sujeito* (Coleção Epistemologia e Sociedade), 166. Lisboa: Instituto Piaget
- XIBERRAS, Martin (1996), *As Teorias da Exclusão, Para uma Construção do Imaginário do Desvio* (Coleção Epistemologia e Sociedade), 41. Lisboa: Instituto Piaget

ANEXO

1 MODELOS

Inquérito – Relacionamento interpessoal

+

+

DATA ____/____/____

TURMA _____

Alunos	Auto exclui-se	Exclui algumas vezes	Acolhe algumas vezes	Acolhe sempre

INQUÉRITO

1 A qualidade do espaço da escola influencia o comportamento dos alunos?

Muito ☐

Pouco ☐

Nada ☐

2 As paredes que confinam os espaços da escola alteram os comportamentos dos alunos?

Muito ☐

Pouco ☐

Nada ☐

3 Como consideras essas alterações provocadas pelo espaço?

1 (negativas)

5(positivas)

1

2

3

4

5

4 As paredes com janelas amplas nos corredores facilitam a comunicação com os outros?

Muito ☐

Pouco ☐

Nada ☐

5 As paredes com janelas amplas das salas de aulas despertam a tua vontade de estar na escola?

Muito ☐

Pouco ☐

Nada ☐

6 Se riscares uma mesa é porque ela pede que o faças?

Muito ☐

Pouco ☐

Nada ☐

7 Colar uma pastilha elástica na parede da escola é a mesma coisa que colar na roupa de um colega?

sim ☐

não ☐

talvez ☐

8 Cuidar do espaço da escola também é colar dos teus colegas?

Muito ☐

Pouco ☐

Nada ☐

9 Uma parede riscada, se não foste o autor, é também da tua responsabilidade?

Muito ☐

Pouco ☐

Nada ☐

10 A qualidade da sala de jogos influencia o teu comportamento?

Muito ☐

Pouco ☐

Nada ☐

11 A qualidade da sala de jogos influencia o comportamento dos teus colegas?

Muito ☐

Pouco ☐

Nada ☐

12 Achas que deves cuidar do espaço da escola?

Muito ☐

Pouco ☐

Nada ☐

2 TESTEMUNHOS DE ALUNOS

Opinião

Nas aulas de Educação Visual tenho vindo a aprender como lidar com a vida de outra maneira. Depois de algumas aulas teóricas tenho vindo a conseguir contornar melhor os meus problemas que me tenham vindo a surgir, apesar que nem tudo é fácil e reconheço que a tarefa do Professor Basto tem sido muito complicada, porque não é fácil ir falar sobre a vida com alunos ainda jovens e muito inexperientes com a vida. Apesar disso acho que as aulas têm me ajudado não só a compreender melhor as coisas mas também tem ajudado a ver de outra maneira tudo o que nos rodeia.

Frases síntese:

- “ O mundo é a experiência de viver com os outros”
- “ O objecto é a continuação do sujeito de modo diferente”
- “ A palavra é o símbolo de uma experiência mental”
- “ A Arte é o desejo de encontro”
- “ O limite da exclusão é o extermínio”
- “ Entre uma árvore e uma pessoa há uma coisa”
- “ O que organiza é o encontro”
- “ Um bom pensamento pode-se tornar num mau pensamento”
- “ Precisamos de construir um símbolo, para nos expressarmos”
- “ Qualquer coisa que a gente faz tem que ter um significado”

João Fonseca N°15 9ºE

Reflexão

Nestes últimos meses de aulas falamos de tudo um pouco. Desde o Olhar á Verdade. Aprendemos que á certas atitudes na escola, ou fora dela que podem Incluir ou Excluir. Quando um individuo se auto-exclui, está a cometer um suicídio mental.(...)

A escola é uma parte de todos nós, somos apenas células que andamos de um lado para o outro dentro de um espaço. E tudo se resume a Excluir ou Incluir, Sim ou Não e Amar ou não Amar. Lá no fundo precisamos é de um equilíbrio mental.

“O máximo da exclusão é o extremismo”. Com esta frase concluímos que excluir tanto na escola, fora dela ou com nós próprios, vai trazer problemas para ambos. Concluímos também que devemos acabar com a exclusão e sim, passar a incluir muito mais (...)

Rafael Ramos, N°25, 9ºE

Resumo

Eu com este trabalho aprendi a ver o mundo de outra forma. Com as explicações que foram dadas comecei a compreender melhor as coisas e para que serviam.

As paredes ou um sítio qualquer nunca deve ser destruído porque o sítio não é só nosso, é de todos por isso devemos conserva-lo como se fosse só nosso.

(...)

Estas aulas foram importantes para saber e pensar o que fazer antes de agirmos e quando estamos a ver alguém a fazer o mal para chamarmos essa pessoa a atenção para dizer que esta a fazer mal a uma coisa que não e só dele.

Com este trabalho posso dizer que todas as pessoas devem pensar primeiro entes de destruir o que não e delas.

João Correia ,N°17, 9ºE

Apontamentos

(Frases Importantes Apanhadas)

Somos todos actores para resolver problemas;
O sentido do mundo de hoje é: somos nós que nos construímos;
Eu e o colectivo é que construímos a nossa ideia, o nosso destino;
Hoje em dia, se não pensarmos, estamos sujeitos a poderes que nos obrigam a fazer coisas que não queremos;
Se eu perceber os outros percebo-me a mim;
Só cresço se agir;
A dominação destrói o ser;
O ser modernos, deve construir o bem e o mal;
O que é a arte? É o encontro entre duas pessoas;
A sociedade actual diz que temos o direito de pensar;
A razão é o encontro/O desencontro é a morte;
O extermínio é o máximo da exclusão;
O nosso comportamento depende do social que nos rodeia;
Quando estamos sujeitos a violência, tornamo-nos violentos;
Quando um rosto não se cruza com outro, tornamo-nos objectos;
Se não formos capazes de intervir, não somos nada;
O que acolhe, acredita em si nos outros;
O pensamento, o sentimento e o agir constrói o ser;
A indiferença é a distância;

O Rosto:

Sem rosto não há nada. O rosto transmite tudo. O rosto dá prazer e a vontade de conhecer. Se não existe, exclui essa pessoa e quem vê a pessoa que não a tem. Quando não há rosto, existe distância.
A falta do rosto afasta. O que é a falta do rosto? É a exclusão, é a distancia, é o medo, é o extermínio. O rosto, é a vontade de comunicar. Uma máscara apaga o ser.

O objecto é a continuação do sujeito de forma diferente:

Tudo indica que esta frase é o **contexto**, ou seja, qualquer coisa para comunicar, e isso na sociedade de hoje é importante, saber o contexto das coisas que ouvimos.

(...)

O Homem dos dias de hoje tem o seu próprio contexto que é a vida: somos nós que a fazemos, que a construímos. E isto não o fazemos sozinhos, precisamos da ajuda de um colectivo que nos rodeia. Todos nós temos características que diferenciam o EU dos outros, temos diferentes personalidades, o que faz com que todos nós nos queiramos conhecer uns aos outros, porque somos todos diferentes. Se fossemos todos iguais, não havia interesse nenhum ao interagirmos, pois já nos conhecemos minimamente. (...)

A palavra é o símbolo de uma experiência mental.

Hoje em dia, a sociedade em que vivemos, dá-nos a oportunidade de nos pudermos expressar do modo que quisermos, mas nem sempre é fácil. Não sendo fácil, (...) caracterizamos as pessoas que o conseguem fazer de artistas, ou seja, são pessoas que conseguem expressar-se para além de utilizar palavras (actor, representante; pintor, pinta; cantor, canta; etc.

(...)

A palavra simboliza uma qualquer experiência que nós tenhamos vivido. (...)

Conclusão:

A sociedade somos nós e não ele, ou aquele. Por isso, devemos colaborar como um só e não cada um por si, pois hoje, nada acontece sem termos a colaboração de um colectivo.

A vida somos nós que a construímos, só temos sucesso se agirmos, lutando responsabilmente.

Devemos olhar à nossa volta, e apercebermo-nos do que é que está errado e que pode ser mudado.

Não devemos ver a sociedade de braços cruzados, devemos intervir e assim teremos toda a sociedade incluída no nosso interior.

Ninguém é igual, somos todos diferentes. Existe quem ache que domina, e existe quem se deixe dominar.

(...)

Esses indivíduos que se sentem superiores, criam conflitos, com o objectivo de se auto-afirmarem.

Existem os “inocentes”, que usam estes “rufias”, para sua própria protecção. Estes, fazem o que lhes é pedido, não como função de proteger o outro indivíduo, mas sim com o objectivo de arranjar conflitos.

A escola pode ser um espelho da vida real, pois nela estão enquadradas situações do Mundo em que vivemos.

De que maneira é que este trabalho, influenciou o nosso dia-a-dia?

Todos nós temos o direito, mas também o dever, de observarmos com atenção, o que se passa à nossa volta. Por vezes, assistimos a casos perante os nossos olhos, que não são do nosso agrado. Nessas situações, o nosso dever é intervir ou impedir que aconteçam coisas desagradáveis. É isso. Tem sido o que temos vindo a captar neste trabalho de reflexão, é que a sociedade somos nós, e nós é que a construímos. Só evoluímos e melhoramos se agirmos. Devemos ter um pensamento próprio, mantendo a nossa autonomia.

Gabriel Gomes, N°10, 9ºE

Reflexão - Aulas de Educação Visual

Ao longo das aulas consegui adquirir novas ideias, novos pensamentos, novas questões, de maneira que, ao longo das aulas fui-me enriquecendo cada dez mais.

Concebemos “projectos” sobre os espaços da escola, os “porquês” de estarem assim, o que poderiam ser, entre outras coisas, vendo o “outro lado” da escola. Talvez consigamos perceber o “porque” de estar ali daquela maneira, ou o “porque” de destruírem esse mesmo local.

Aspectos que têm vindo a focar o mesmo tema, “Inclusão e Exclusão”, um tema que deveria ser abordado mais profundamente pois isso agora ocorre com muita frequência. Temos a noção no quanto isto afecta qualquer um, sabendo que muitas vezes nem se dá por isso.

(...)

Falámos na relação das paredes com a escola, o “impacto” ou a impressão que nos causa, através de um texto que nos foi dado. Percebemos agora o “porque” de muitas delas estarem riscadas ou pintadas, pois cada parede está “decorada” à maneira de cada pessoa, à maneira de pensar, de agir, pois o que lá fica, define essa pessoa. Ficámos a perceber que as paredes também “falam” connosco.

(...)

Todos temos consciência que estas aulas com o Professor Basto e com a professora Margarida, nos fizeram ver certas coisas de maneiras diferentes, e a agir de maneiras diferentes. Com tudo isto fiquei com uma ideia um pouco diferente da que tinha antes de ter estas aulas. (...)

Diogo Gomes

Reflexão - Inclusão e Exclusão

Com este “pensamento” tentei transmitir a profundidade e a importância do olhar, para isso usei, não o paraapeito de uma janela como no desenho anterior, mas sim cores. Usei tanto cores escuras, como cores claras para transmitir a imensidade de sensações e emoções que apenas um olhar pode transmitir... As cores claras representam os pensamentos felizes e as emoções agradáveis e as cores escuras como pensamentos e emoções mais tristes...

A minha intenção era fazer com que as pessoas percebessem que mesmo só com um olhar podem transmitir tudo o que precisam e não têm de usar palavras ou gestos, basta um simples olhar que ele diz tudo o que os outros precisam de saber, mas apenas se nos deixaram, visto que certas pessoas vão fazer por andarem com a cara tapada todos os dias.

Um olhar é como um texto, porque conseguimos dizer todas as frases e palavras que queremos e/ou necessitamos sem falarmos...

Reflexão

Com todas estas aulas sobre Inclusão e Exclusão concluí que nesta sociedade existem várias classes, coisa que não devia existir, porque é isso que permite a existência da exclusão. Caso estas “classes” não existissem, as pessoas perceberiam que somos todos iguais, porque na verdade é mesmo isso que nós somos: IGUAIS! Somos todos humanos e todos temos uma massa cinzenta na cabeça que nos permite raciocinar, mas infelizmente, muitas vezes isso não acontece. As pessoas limitam-se a fazer o que lhes vem simplesmente à cabeça, não querendo saber se a maneira como estão a agir é certa ou errada. Por tal facto, ao fazer este trabalho aprendi que, apesar de todas as diferenças físicas que temos, por dentro somos todos iguais e as complicações que existem entre raças, ou entre qualquer outra coisa não deveriam existir.

E assim, na medida em que isto acontece, reflecti que devia mudar a minha postura perante os outros e perante mim própria. Concordo que a minha postura é muitas vezes errada, porque às vezes só penso em mim própria e na minha felicidade, não querendo saber dos sentimentos dos outros... (...)

Percebi, com mais rigor, que todas as pessoas têm o direito de se exprimir, independentemente do nosso aspecto, sexo, cultura, raça, religião e/ou por sermos incapacitados de alguma maneira. Todos somos humanos e todos estamos neste mundo com um propósito, o de sermos nós próprios e de o afirmarmos a toda a gente que nos rodeia. Todos temos um “eu” interior, o qual nos define e nos caracteriza como realmente somos. Todos temos o direito de sermos o nosso “eu”.

Com este trabalho consegui, por fim, depois de muitos erros, perceber que desde que estamos num sítio em que não estamos sozinhos devemos, não só preocupar-nos connosco, mas também com os outros.

Quem é o Homem?

O Homem é livre. O Homem de hoje tem de se **construir** a si próprio e para isso procura conhecimentos para que possa aprender os mistérios do mundo e da Natureza. Nos dias de hoje temos de ser nós próprios. (...)

No século XVIII, o Homem acreditava em Deus e achava/pensava que todos os seus actos eram fruto de uma divindade ou castigo. **Deus mandava eo Homem fazia.** Antigamente, certas pessoas guerreavam em nome de **Deus**

O mundo sem Deus fica perdido, pois temos de construir e muitas pessoas constroem-se a si próprias usando o símbolo de Deus (ou outros símbolos e objectos). O mundo sem Deus fica perdido, mas sem a ciência também.

O que é a arte?

A **arte** é uma forma de expressão que resulta da forma de pensar.

Arte é o desejo de encontro com o outro.

Arte pode ser a inclusão e a não-exclusão.

Arte é a entrega de algo (ex: alma) a alguém, a um ente querido.

Para conseguirmos fazer arte, temos de nos construir!

Se percebermos o que é a arte conseguimos fazer tudo o que quisermos.

O rosto:

O rosto é algo que não se deixa ver.

Quando alguém se olha está a fazer um apelo. O rosto é interessante. Através do rosto existe um “eu”. Existe uma diferença entre aquilo que nós somos, aquilo que pensamos e aquilo que vemos. O rosto leva-nos à imaginação, ao surreal. O rosto é ético, extraordinário. Virar costas a alguém é uma forma de matar. Quando olhamos, perguntamos. O rosto é o ponto zero. É onde tudo se concentra. O mal não tem rosto. O sol é o rosto do fantástico. O rosto leva-nos para o horizonte. Somos humanos porque temos rosto. Morremos, se estamos sozinhos. O rosto constrói e nós construímos com o rosto. Sentimo-nos aceites com o olhar dos outros. O rosto é sentimento.

Paredes:

A natureza está presente para ser alterada pelo ser humano. “As paredes estão aí nuas mesmo contra a vontade.” As paredes transmitem acolhimento e segurança.

Beatriz Fernandes Figueiredo N°4 9ºE

Reflexão

Inclusão e exclusão

Na sociedade em que vivemos experienciam-se cada vez mais fronteiras e abismos que separam não só as pessoas mas como a cultura e história que cada um de nós tem. Somos todos iguais e no entanto todos diferentes, viemos de diferentes origens, tivemos diferentes educações e comportamo-nos de maneira diferente. O ser humano de uma maneira geral têm tendência a temer aquilo que desconhece, por isso acabamos por nos separar entre nós, desde as grandes facções como países a pequenas como escolas. O ser por regra movimentase, anda, come, bebe para um fim muito simples: satisfação. Procuramos encontrar prazer e fugir da dor, de maneira que acabamos por procurar satisfação imediata, sem qualquer preocupação com o que pode acontecer no futuro. É assim que o homem ocidental acaba por viver, a preocupação e atenção é apenas dedicada para o próximo acontecimento, embora tenhamos conhecimento de eventos futuros que possam ver-se fortuitos ou malditos para nós. Desta maneira concluímos que todos nós temos dificuldade em aceitar diferenças, em compreender aquilo que nos é desconhecido e que por comodidade preferimos deixar as coisas tomar o seu rumo em vez de tomar qualquer acção. Acaba-mos por ser narcisistas, preocupamo-nos connosco e connosco

apenas. Nos primórdios do tempo encontramos uma grande utilidade na cooperação, com a ajuda de uns dos outros éramos capazes de fazer tarefas mais rapidamente que levariam depois à satisfação mais rápida. De maneira que procurávamos o encontro com o outro, pois pelo outro conseguíamos alcançar o que pretendíamos mais rapidamente e vice-versa. A sociedade no entanto foi construída de maneira a que cada um fosse capaz de alcançar algo na vida mais ou menos independentemente, o que isto formou foi uma separação entre essa necessidade de união ancestral. Continuamos incapazes separados, mas já não nos vemos tão juntos como antes. Assim a sociedade regrediu significativamente, perdemos os valores da cooperação e de união. Agora já não existem as damas apaixonadas de outrora e já ninguém puxa pela espada para defender a honra da sua amada. Este prisma deprimente é mais visível nas cidades, comunicamos com dezenas de pessoas diferentes todos os dias e não criamos qualquer ligação com essas pessoas, muitas das quais às vezes vemos só uma vez na vida e outras que embora tenhamos visto mais do que uma nos parece que é a primeira vez que as estamos a conhecer. Para o nosso cérebro as pessoas são como se fossem identidades, informação. Se prestássemos atenção a tanta informação, a tantos conceitos no dia-a-dia o nosso cérebro acabaria por encher de tal maneira que cada vez que nos deparássemos com alguma coisa estancávamos passávamos algum tempo a debater com a torrente de ideias. Como Não somos capazes de armazenar tanto e por isso quase que acabamos por filtrar a informação que nos é apresentada. Assim deixamos todos aqueles que não nos são imediatamente importantes de parte e prestamos atenção apenas dos quais nós conhecemos. Nas aldeias no entanto é diferente, é uma zona mais pequena com poucas pessoas onde toda a gente se conhece e toda a gente conhece a vida dos outros. Na aldeia acaba-se por viver num ambiente mais amistoso e cooperativo, mas depois ficamos longes de tudo o resto, do acesso a outras culturas e torna-se difícil integrar outros na aldeia. Nas escolas acontece o mesmo. Convivemos quase apenas e unicamente com as pessoas da nossa turma, como se fôssemos uma pequena aldeia ou uma grande família. A Sociedade é baseada na cooperação, Integração, por isso porque é que as gerações futuras são encaminhadas para a separação? Afinal, é só uma questão de disciplina. “As palavras leva-as o vento, o que interessa é a acção”, no entanto a palavra não é nada mais do que um símbolo da acção, passada, futura e presente. A palavra é o símbolo de uma experiência mental. Mas não temos todos uma experiência igual. Todos nos tivemos experiências diferentes, e é preciso saber aceitar essas diferenças, de maneira a podermos viver de forma pacífica. Para uma pessoa que tem família, vive num ambiente carinhoso e amistoso, casa significa bem-estar, descanso e camaradagem. Para uma pessoa que vive na rua significa, casa significa abandono, solidão. Casa simboliza o inatingível, o inalcançável, ao irmos para casa incluímos a nossa família, amigos, mas estamos a excluir todas as outras pessoas. Ao reservarmos-nos em casulos, em porções da sociedade, Excluimos as outras pessoas. Temos de aprender a abrimo-nos, e a respeitar a decisão de outrem. O homem é um ser iminentemente social. Podemos não nos expressar por palavras, mas sim pelo silêncio e pelos objectos. Sabendo que o objecto é a extensão do sujeito, pois é através dele que nos exprimimos ao outro, é possível compreender determinadas acções. Um sujeito entra num autocarro e senta-se ao pé de uma pessoa. De repente essa pessoa começa a ler um jornal. Esta acção representa a necessidade de silêncio, pede para não ser importunada. No entanto não disse nada. O objecto é uma tentativa de um olhar, é a razão pela qual nós modificamos o mundo, pela qual criamos e destruimos, mudamos e acrescentamos a tudo e todos a nossa essência, um bocadinho de nós. Mesmo quando não falamos exprimimo-nos ao mundo. Captar a essência da vida é uma necessidade humana. A função primordial da arte é representar a vida, através dos objectos vemos a vida, é por isso que arte é diferente, mutável de pessoa para pessoa, porque as nossas vidas são diferentes. O importante é saber aceitar e compreender as vivências de cada um. Através do jornal foi possível a pessoa comunicar, conseguir captar o olhar do sujeito, ainda que por breves instantes. Devemos pensar se a sociedade nos capta o olhar, se a nossa escola nos capta o olhar. Infelizmente, quando olhamos a nossa volta não vemos vida. Vivemos num ambiente estagnado, sem movimento, e pouco a pouco começamos a ver a vida assim, uma acção monótona ritmada por suspiros e representações de revolta sem mudança aparente. Paredes sujas e casas de banho partidas não representam a vida, nós não nos vemos nesses objectos. É por isso que devemos lutar, Para fazer a diferença. Talvez não somos capazes de fazer parte do mundo que esses objectos, mas somos capazes de ver a vida daquilo que outrora foram. Os objectos são igualmente marcas do passado, São o que deixamos para trás. Somos nós, é a vida pelas eras. Através desses objectos damos asas à imaginação de outros, inspiramos desde a uma criança curiosa a um mundo inteiro. Criamos valores e diferentes perspectivas. Como as pessoas tem diferentes significados para uma palavra, tem diferentes significados para o objecto. Um pintor expressa-se por pinturas, um escultor por esculturas um arquitecto por arquitecturas. Todos nós exprimimo-nos de um modo diferente. Percebemos então que somos únicos, cada um de nós é uma obra-prima única de deus, somos a vida de diferentes perspectivas. Ao representarmos a nossa perspectiva no mudo, representamos apenas parte de um todo maravilhoso. Sós somos capazes de sonhar e imaginar esse todo, mas no entanto somos incapazes de o representar. Unidos, tornamos essa imperfeição um pouco mais perfeita. Representamos a vida em formas distintas, de maneiras incrivelmente excelsas e por vezes de uma complexidade de tal maneira simples que faz de um simples grão de areia a coisa mais importante do mundo. Ver o Mundo num grão de areia, O céu nas pétalas de uma flor, Segurar o Infinito na palma da mão e a Eternidade numa hora é conseguir ver a vida. Representamos a vida unidos, pelas pirâmides de gize, a torre de pisa, a capela sistina, o TajMahal, a estatua da liberdade, a muralha da china, os jardins da babilónia, o Bigben... Concluimos que sós somos incríveis, mas unidos somos capazes de muito mais. É por isso que devemos lutar pela inclusão, devemos ver-nos livres das barreiras da exclusão. Ao aprendermos uns com os

outros, ao evoluirmos, cada vez mais conseguimos representar a vida de diferentes prismas e perspectivas cada vez mais perto da verdade. Talvez nunca conseguiremos representar esse ideal, mas temos de tentar. A verdade é igualmente diferente de pessoa para pessoa. Atingir a verdade é um dos maiores paradoxos da humanidade. A única verdade absoluta é que nada é verdade e tudo é permitido. Essa é a única coluna pela qual seguramos a catedral que é o mundo, é a única tela pela qual mantemos as cores da vida, a única mão que segura o único grão de areia. O ideal seria construir esta catedral, mas para tal é necessário aprender a viver. Quando aprendermos a atingir a satisfação sem comprometer qualquer regra ética, sem tomar decisões erradas propositadamente, faremos do mundo um sítio melhor para viver.

João Aragão nº 16 9ºE

Reflexão

Ao longo deste tempo em que o stor Basto esteve presente nas aulas de educação visual eu aprendi a dar um valor diferente ao espaço, a compreender também melhor as atitudes de certos alunos que à partida são rotulados como vândalos. O espaço que envolvente influencia-nos, tanto na forma como nos sentimos, tanto na forma como nos exprimimos. As paredes desde o ano passado passaram a ter um significado diferente para mim. Se nós estamos num espaço sujo e degradado à partida sentimo-nos mal com essa situação, por vezes tristes por ver o que as pessoas fizeram, porque quase de certeza quem projectou o espaço, projectou-o com a intenção de agradar, de fazer com que as pessoas que o frequentassem se sentissem bem com elas próprias, (...) o espaço à partida transmite o mesmo sentimento de quem o criou.

(...)

Tudo isto é uma questão que precisa de ser desenvolvida, e que eu, por enquanto não tenho a capacidade de explicar ao certo os vários significados da parede, mas a continuação das aulas vai fazer com que nós consigamos perceber melhor a espaço onde estamos.

Pedro Peres, 9ºE,nº23

Reflexão das aulas de E.V.

Eu com as aulas de E.V. aprendi que um espaço pode criar inclusão ou exclusão, por exemplo, num espaço limpo, nós sentimo-nos bem, conseguimos trabalhar com boas condições e gostamos de lá estar, mas se for num local que esteja sujo ou que não esteja nas melhores condições nós não gostamos de lá estar e só queremos ir embora daquele sítio.

Aprendi também que o espaço influencia a pessoa, ou seja uma pessoa que tenha crescido num lugar onde haja violência, onde tenha uma família que não seja unida, onde se sinta mal, onde ninguém lhe dá atenção ele vai crescer e vai seguir os exemplos que teve na infância, vai tornar-se um delinquente. Mas se nascer num lugar onde toda a sua família seja uma família unida, não haja violência e ele gosta de lá estar ele vai crescer e vai tornar-se numa boa pessoa.(...)

Rúben Fernandes,27,9ºE

Reflexão das aulas

Nestas aulas aprendi que nem sempre os gestos que nos parecem bem, e que por vezes, sabe bem fazê-los, como gozar com pessoas, estragar coisas, riscar paredes, etc., muitas vezes são gestos errados, pois podemos estar a ferir os sentimentos e a auto-estima (...). Ao estragarmos e riscarmos o meio ambiente onde estamos, podemos estar a tomar uma atitude má, pois quase de certeza que esse espaço não foi feito para isso, e também porque ao fazermos isso não estamos a pensar nas outras pessoas que também o frequentam esse lugar, (...)

Aprendemos também que não devemos excluir as pessoas, mas pelo contrário devemos incluir, pois de certeza que todas as pessoas o gostam de ser.

Acho que estas aulas foram um pouco puxadas, principalmente quando tivemos de fazer um desenho para a frase “Quero falar contigo”, mas lá no fundo ajudou-nos a perceber a importância de nós próprios e a dos outros. (...)

Inês Oliveira nº14 9ºE

Apontamentos

(Frases Importantes Apanhadas)
As frases chave ditas pelo prof

A arte é uma forma de expressão que resulta de uma forma de pensar.
A vida é uma construção em cooperação.
A arte é o desejo de encontro.
(...)
Nós somos o “brilho” capaz de reconstruir o mundo.
Um ser humano que sente pode fazer arte.
A razão é o encontro e o desencontro é a morte.
A palavra é o símbolo de uma experiência mental.
O objecto é a continuação do sujeito de modo diferente.
O símbolo é a concentração máxima de uma ideia.
Sem o afecto o objecto não existe.
A auto exclusão é um suicídio mental. (é por isso que estar sozinho custa)
O Ambiente influencia na nossa forma de ser.
A casa é um pequeno ponto de exclusão, fechando-se do exterior.
(...)
Um povo depende da sua cultura.
O nosso paradigma é comunicacional.
A matriz de hoje é (...) eu saber de mim mesmo.
A palavra é o próprio homem.
Um homem é uma metáfora de si próprio.
O meio que nos envolve retribui-nos as nossas acções.
Os poetas não são “tipos” normais, vêm um bocadinho mais que os outros.
(...)
O rosto é uma espécie de inclusão.
Um rosto nunca está sozinho.
O mundo é a experiência de viver com os outros.
O rosto é uma escrita invisível, é difícil de perceber.

Pedro Nunes nº 24 9ºE

Reflexão das aulas com o professor Basto

Ao longo das aulas com o professor Basto, fui-me apercebendo que todos somos diferentes, mas também todos iguais. Apesar de por vezes julgados, criticados ou humilhados não devemos ter vergonha de nós próprios e de quem realmente somos, devemos deixar que todos os problemas de inclusão/exclusão nos passem ao lado, deveríamos seguir todos um melhor caminho onde todos se tratam por igual, onde toda a gente não se devia preocupar com os bens materiais mas sim com os bens sociais, toda a gente precisa disso. E estes “bens sociais” são tudo aquilo que uma pessoa devia ter para ser feliz. Existem várias formas de incluir alguém, e é aquilo que nós mais gostamos (...).

Nem toda a gente acredita que os edifícios nos trazem inclusão, mas eu penso que sim. Penso que a nossa casa ou a casa de familiares nos acolhe ainda mais (...) Aprendi também que por maior que seja a distância que nunca é impossível querer falar com alguém, pois o nosso sentimento por esse alguém ultrapassa as formas de comunicação e é muito mais forte que tudo. Mesmo que por vezes não se note, cresci muito em termo de ideias e aprendi a respeitar a diferença e tudo o que nela envolve, como o acto de incluir ou excluir alguém.

Carolina Silva nº6 9ºE

Reflexão

O ambiente (escola) muda-nos e nós mudamo-nos também. O ambiente é a relação do sujeito eu com todos e quase que consegue ser um cérebro porque a sociedade presente no ambiente consegue interagir uns com os

outros, sendo o Homem um ser social que se pode expressar através do silêncio ou até mesmo de palavras ou imagens.

O consenso é o ponto comum que dá mais probabilidades ao sujeito de encontrar a verdade, um acto encarado como sendo de inclusão ou exclusão.

Com a representação mental de cada um, o sujeito organiza o conhecimento e substitui algo real por algo imaginário e relaciona-se com a experiência de vida de cada um. Algumas ideias representam-se melhor através de imagens, mas todas as ideias relacionam-se com a experiência mental que cada um vive.

Todos nós erramos, os erros são normais e todos sabemos que vamos voltar a errar mas temos que ter sobretudo consciência, pois o poder torna o sentido de responsabilidade maior sobre aquilo que fazemos. Não podemos incluir ou excluir quem queremos, temos que saber incluir toda a gente e por sermos seres reflexivos e especulativos podemos ver as paredes por fora e por dentro, conseguimos desenvolver uma filosofia cultural.

Ajudarmo-nos mutuamente vai fazer de nós pessoas melhores.

Mariana Silva, 9ºE, nº21

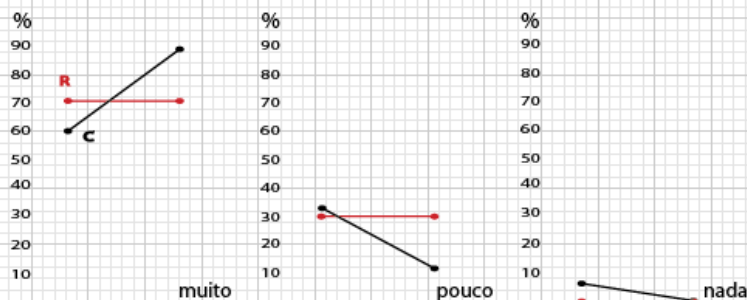
3 GRÁFICOS

1 - RELAÇÃO COM O ESPAÇO

LEGENDA
R — Turma de referência
C — Turma de controle

Questão:

1 - A qualidade do espaço da escola influencia o comportamento dos alunos?

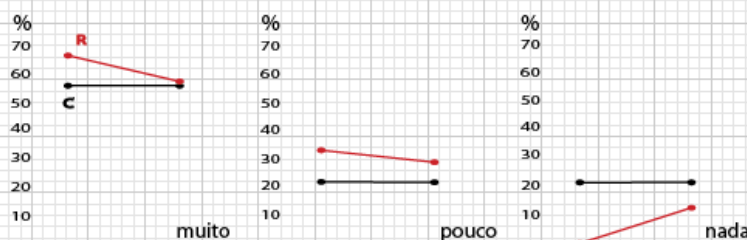


Conclusão: Para a turma de referência, no início, a qualidade do espaço influencia mais os comportamentos dos alunos, mas ao longo do tempo não progride a sua apreciação, ao contrário da turma de controle que progride.

LEGENDA
R — Turma de referência
C — Turma de controle

Questão:

2 - As paredes que confinam os espaços da escola alteram os comportamentos dos alunos?

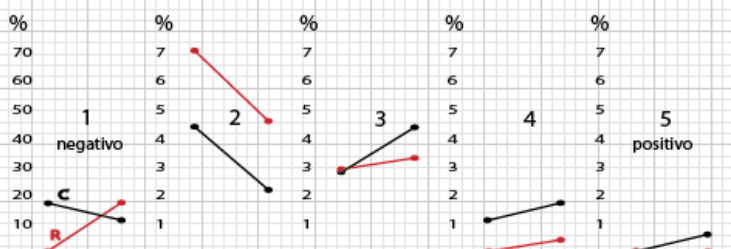


Conclusão: Para a turma de referência as paredes influenciam sempre mais os comportamentos do que para a turma de controle, mas não progride o seu entendimento de que as paredes influenciam os comportamentos. A turma de controle mantém a sua posição ao longo do tempo.

LEGENDA
R — Turma de referência
C — Turma de controle

Questão:

3 - Como consideras essas alterações provocadas pelo espaço?

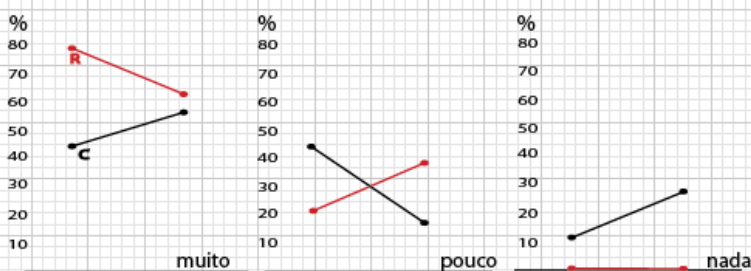


Conclusão: A influência do espaço, vai perdendo negatividade ao longo do tempo para a turma de controle. A turma de referência avalia como mais negativa a influência do espaço e ao longo do tempo é mais negativa.

LEGENDA
R — Turma de referência
C — Turma de controle

Questão:

4 - As paredes com janelas amplas nos corredores facilitam a comunicação com os outros?



Conclusão: As janelas são mais facilitadoras da comunicação entre alunos na turma de referência do que na turma de controle, porém, a primeira vai perdendo essa convicção ao longo do tempo mas mantendo em zero o número de alunos que consideram que as janelas não tem influência nenhuma na comunicação.

TABELA17 - QUADRO CONJUNTO DE QUESTÃO 1 À QUESTÃO 4 DO INQUÉRITO SOBRE A RELAÇÃO COM A ESCOLA.

2 - RELAÇÃO COM O ESPAÇO

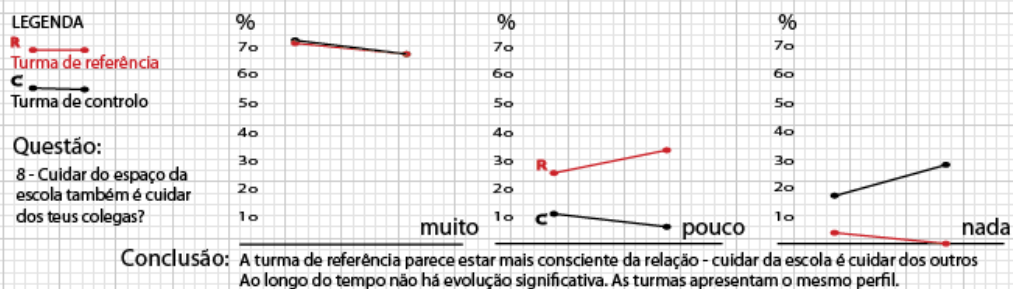
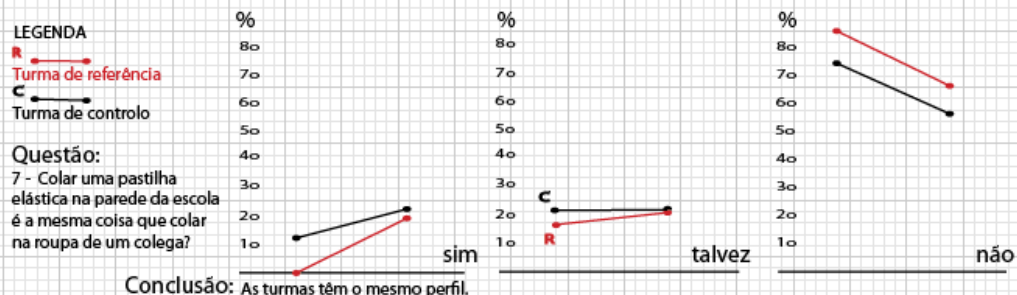
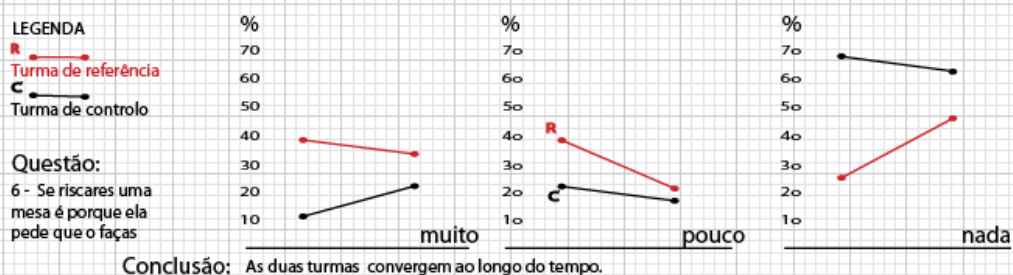
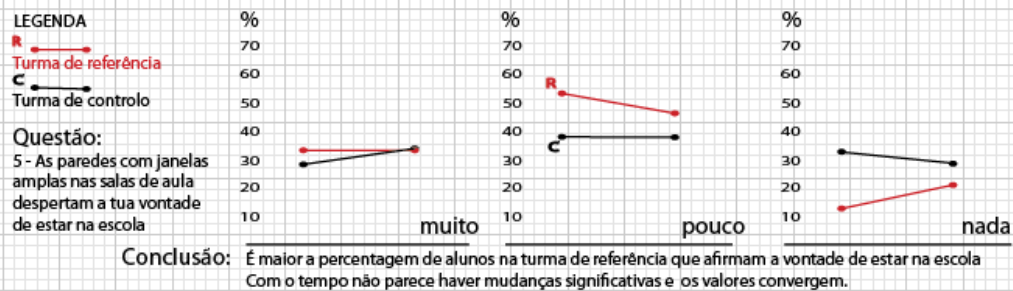


TABELA18 - QUADRO CONJUNTO DE QUESTÃO 5 À QUESTÃO 8 DO INQUÉRITO SOBRE A RELAÇÃO COM A ESCOLA.

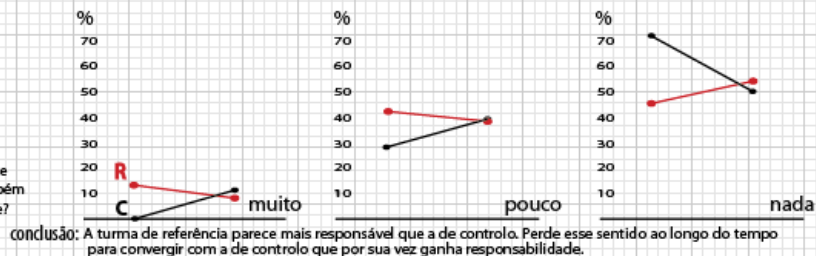
3 - RELAÇÃO COM O ESPAÇO

LEGENDA

R — Turma de referência
C — Turma de controlo

Questão:

9 - Uma parede riscada, se não foste o autor, é também da tua responsabilidade?



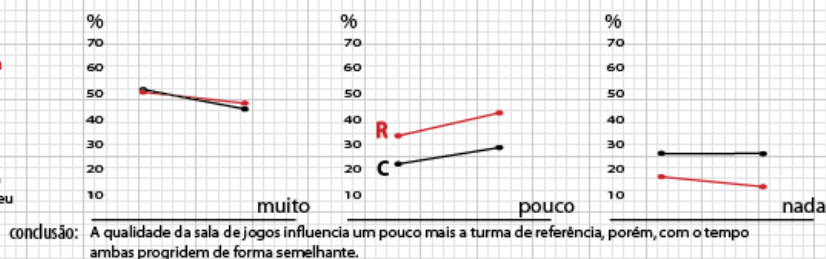
conclusão: A turma de referência parece mais responsável que a de controlo. Perde esse sentido ao longo do tempo para convergir com a de controlo que por sua vez ganha responsabilidade.

LEGENDA

R — Turma de referência
C — Turma de controlo

Questão:

10 - A qualidade da sala de jogos influencia o teu comportamento?



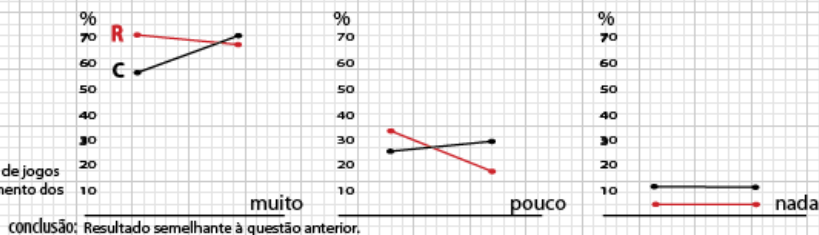
conclusão: A qualidade da sala de jogos influencia um pouco mais a turma de referência, porém, com o tempo ambas progridem de forma semelhante.

LEGENDA

R — Turma de referência
C — Turma de controlo

Questão:

11 - A qualidade da sala de jogos influencia o comportamento dos teus colegas



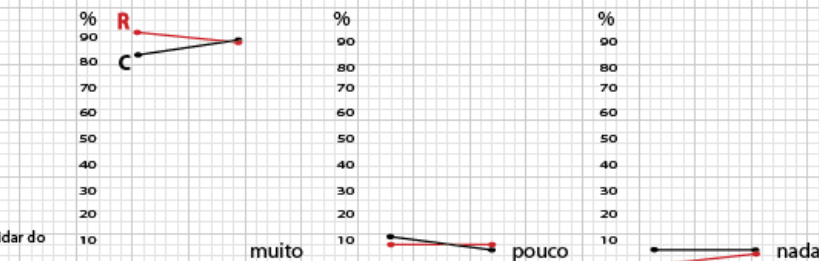
conclusão: Resultado semelhante à questão anterior.

LEGENDA

R — Turma de referência
C — Turma de controlo

Questão:

12 - Achas que deves cuidar do espaço da escola?



conclusão: Resultado semelhante à questão nº9.

Conclusão:

As turmas de controlo e de referência evoluem ao longo do tempo para posições convergentes mas a turma de referência apresenta uma visão mais negativa do espaço

TABELA19 - QUADRO CONJUNTO DE QUESTÃO 9 À QUESTÃO 12 DO INQUÉRITO SOBRE A RELAÇÃO COM A ESCOLA

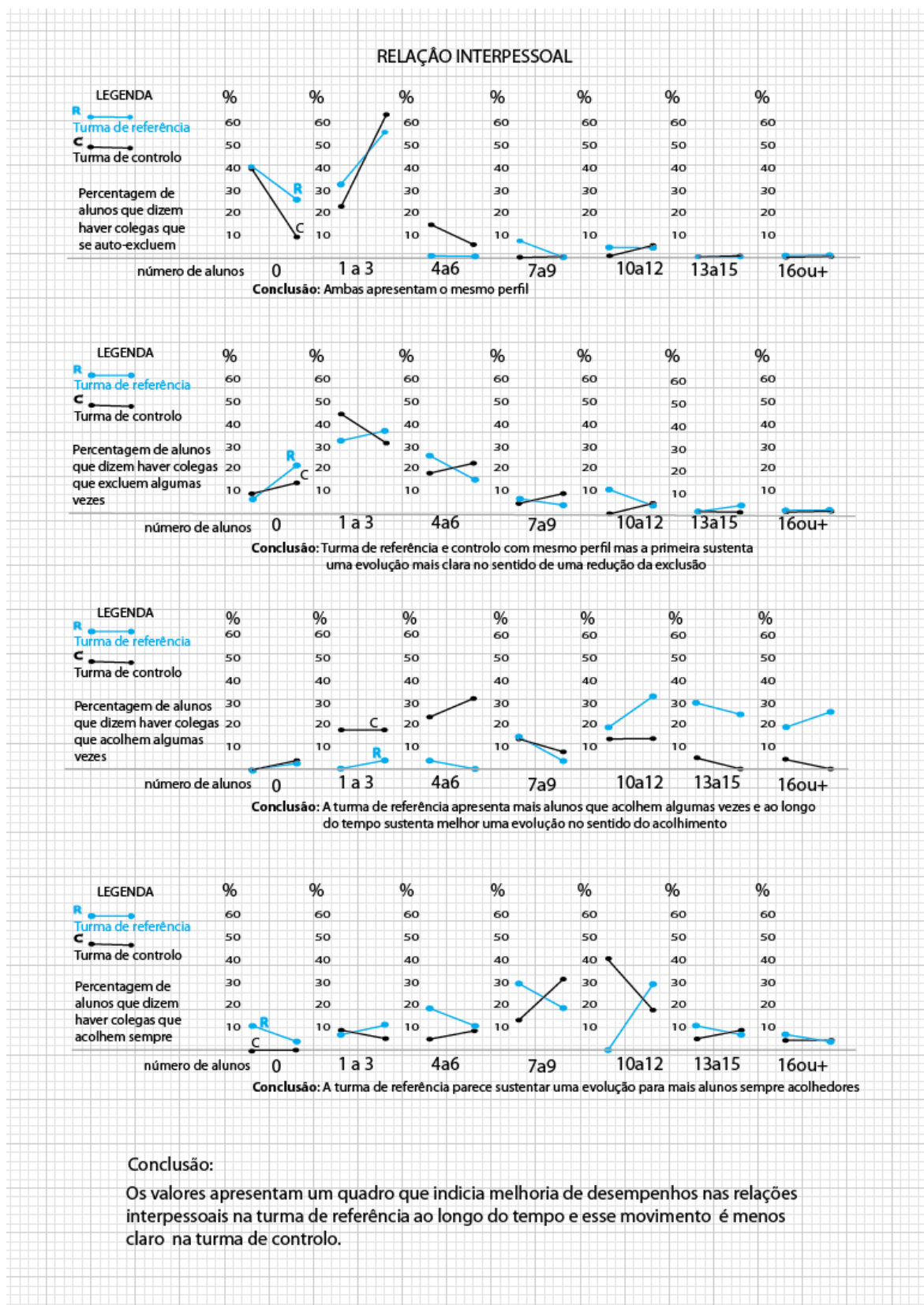


TABELA 20 - QUADRO CONJUNTO DOS GRÁFICOS DA RELAÇÃO INTERPESSOAL

3 ESTATÍSTICA

ANÁLISE ESTATÍSTICA DO INQUÉRITO ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS - TURMA DE REFERÊNCIA - 9º E																
Ocorrências	QUESTÃO 1				QUESTÃO 2				QUESTÃO 3				QUESTÃO 4			
nº de alunos	Q 1.1		Q 1.2		Q 2.1		Q 2.2		Q 3.1		Q 3.2		Q 4.1		Q 4.2	
	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.
0	11	41%	7	26%	2	7%	6	22%	0	0%	1	4%	3	11%	1	4%
1 a 3	9	33%	15	56%	9	33%	10	37%	0	0%	1	4%	2	7%	3	11%
4 a 6	0	0%	0	0%	7	26%	4	15%	1	4%	0	0%	5	19%	3	11%
7 a 9	2	7%	0	0%	2	7%	1	4%	4	15%	1	4%	8	30%	5	19%
10 a 12	1	4%	1	4%	3	11%	1	4%	5	19%	9	33%	0	0%	8	30%
13 a 15	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%	8	30%	4	15%	3	11%	2	7%
> ou = a 16	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	5	19%	7	26%	2	7%	1	4%
Não respondeu	4	15%	4	15%	4	15%	4	15%	4	15%	4	15%	4	15%	4	15%
TOTAL de alunos	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%

LEGENDA: (1) Inquérito passado à turma em Dezembro de 2010; (2) Inquérito passado à turma em Maio de 2011

TABELA 21 - ANÁLISE ESTATÍSTICA DO INQUÉRITO ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS – TURMA DE REFERÊNCIA

ANÁLISE ESTATÍSTICA DO INQUÉRITO ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS - TURMA DE CONTROLO - 9º C																
Ocorrências	QUESTÃO 1				QUESTÃO 2				QUESTÃO 3				QUESTÃO 4			
nº de alunos	Q 1.1		Q 1.2		Q 2.1		Q 2.2		Q 3.1		Q 3.2		Q 4.1		Q 4.2	
	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.	F. a.	F. r.
0	9	41%	2	9%	2	9%	3	14%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%
1 a 3	5	23%	14	64%	10	45%	7	32%	4	18%	4	18%	2	9%	1	5%
4 a 6	3	14%	1	5%	4	18%	5	23%	5	23%	7	32%	1	5%	2	9%
7 a 9	0	0%	0	0%	1	5%	2	9%	3	14%	2	9%	3	14%	7	32%
10 a 12	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	3	14%	3	14%	9	41%	4	18%
13 a 15	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%	1	5%	2	9%
> ou = a 16	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%	1	5%	1	5%
não avaliado	1	5%	0	0%	1	5%	1	5%	1	5%	1	5%	1	5%	1	5%
Não respondeu	4	18%	4	18%	4	18%	4	18%	4	18%	4	18%	4	18%	4	18%
TOTAL de alunos	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

LEGENDA: (1) Inquérito passado à turma em Dezembro de 2010; (2) Inquérito passado à turma em Maio de 2011

TABELA 22 - ANÁLISE ESTATÍSTICA DO INQUÉRITO ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS – TURMA DE CONTROLO

CONTAGEM de OCORRÊNCIAS - INQUÉRITO ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS									
TURMA DE CONTROLO - 9º C									
nº do aluno	QUESTÃO 1		QUESTÃO 2		QUESTÃO 3		QUESTÃO 4		
	Q 1.1	Q 1.2	Q 2.1	Q 2.2	Q 3.1	Q 3.2	Q 4.1	Q 4.2	
1	2	3	2	1	4	1	12	15	
2	2	3	5	7	2	2	10	8	
3	0	2	3	2	2	5	13	11	
4	Não existe								
5	0	1	2	5	8	6	9	8	
6	0	3	5	1	2	5	12	11	
7	Não respondeu								
8	0	0	0	4	12	3	7	12	
9	3	3	2	7	4	1	12	7	
10	1	1	1	6	8	5	11	8	
11	6	3	1	0	4	6	10	11	
12	1	1	1	4	16	12	2	3	
13	6	3	7	0	9	9	7	8	
14	5	1	5	6	11	6	10	7	
15	Não respondeu								
16	0	5	3	2	4	9	12	4	
17	0	0	2	3	2	0	16	17	
18	0	1	3	1	5	10	11	8	
19	Não respondeu								
20	0	1	5	0	10	4	4	15	
21	0	1	0	2	15	10	3	6	
22	Não respondeu								
23	3	2	9	6	11	14	2	5	

LEGENDA:

(1) Inquérito passado à turma em Dezembro de 2010;

(2) Inquérito passado à turma em Maio de 2011

TABELA 23 – CONTAGEM DE OCORRÊNCIAS DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS – TURMA DE REFERÊNCIA

TRATAMENTO ESTATÍSTICO - INQUÉRITO RELAÇÃO COM O ESPAÇO - 2º MOMENTO												
TURMA DE CONTROLO - 9º C												
QUESTÕES	RESPOSTA Tipo 1		RESPOSTA Tipo 2		RESPOSTA Tipo 3		RESPOSTA Tipo 4		RESPOSTA Tipo 5		RESPOSTA Tipo 6	
	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.
1	16	89%	2	11%	0	0%					18	100%
2	10	56%	4	22%	4	22%					18	100%
3	2	11%	4	22%	8	44%	3	17%	1	6%	18	100%
4	10	56%	3	17%	5	28%					18	100%
5	6	33%	7	39%	5	28%					18	100%
6	4	22%	3	17%	11	61%					18	100%
7	4	22%	10	56%	4	22%					18	100%
8	12	67%	1	6%	5	28%					18	100%
9	2	11%	7	39%	9	50%					18	100%
10	8	44%	5	28%	5	28%					18	100%
11	13	72%	3	17%	2	11%					18	100%
12	16	89%	1	6%	1	6%					18	100%
LEGENDA												
Todas as Questões com exceção das nºs 3 e 7												
Resposta Tipo 1 - Muito												
Resposta Tipo 2 - Pouco												
Resposta Tipo 3 - Nada												
Questão nº 3 - Classificação de 1 (negativo) a 5 (positivo)												
Questão nº 7												
Resposta Tipo 1 - Sim												
Resposta Tipo 2 - Não												
Resposta Tipo 3 - Talvez												

TABELA 24 - ANÁLISE ESTATÍSTICA DO INQUÉRITO À RELAÇÃO COM O ESPAÇO – TURMA DE CONTROLO – 2º MOMENTO

TRATAMENTO ESTATÍSTICO - INQUÉRITO RELAÇÃO COM O ESPAÇO - 2º MOMENTO												
TURMA DE REFERÊNCIA - 9º E												
QUESTÕES	RESPOSTA Tipo 1		RESPOSTA Tipo 2		RESPOSTA Tipo 3		RESPOSTA Tipo 4		RESPOSTA Tipo 5		Totais	
	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.
1	17	71%	7	29%	0	0%					24	100%
2	14	58%	7	29%	3	13%					24	100%
3	4	17%	11	46%	8	33%	1	4%	0	0%	24	100%
4	15	63%	9	38%	0	0%					24	100%
5	8	33%	11	46%	5	21%					24	100%
6	8	33%	5	21%	11	46%					24	100%
7	4	17%	15	63%	5	21%					24	100%
8	16	67%	8	33%	0	0%					24	100%
9	2	8%	9	38%	13	54%					24	100%
10	11	46%	10	42%	3	13%					24	100%
11	16	67%	7	29%	1	4%					24	100%
12	21	88%	2	8%	1	4%					24	100%
LEGENDA												
Todas as Questões com exceção das nºs 3 e 7												
Resposta Tipo 1 - Muito												
Resposta Tipo 2 - Pouco												
Resposta Tipo 3 - Nada												
Questão nº 3 - Classificação de 1 (negativo) a 5 (positivo)												
Questão nº 7												
Resposta Tipo 1 - Sim												
Resposta Tipo 2 - Não												
Resposta Tipo 3 - Talvez												

TABELA 25 - ANÁLISE ESTATÍSTICA DO INQUÉRITO À RELAÇÃO COM O ESPAÇO– TURMA DE REFERÊNCIA – 2º MOMENTO

TRATAMENTO ESTATÍSTICO - INQUÉRITO RELAÇÃO COM O ESPAÇO - 1º MOMENTO												
TURMA DE CONTROLO - 9º C												
QUESTÕES	RESPOSTA Tipo 1		RESPOSTA Tipo 2		RESPOSTA Tipo 3		RESPOSTA Tipo 4		RESPOSTA Tipo 5		TOTAIS	
	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.
1	11	61%	6	33%	1	6%					18	100%
2	10	56%	4	22%	4	22%					18	100%
3	3	17%	8	44%	5	28%	2	11%	0	0%	18	100%
4	8	44%	8	44%	2	11%					18	100%
5	5	28%	7	39%	6	33%					18	100%
6	2	11%	4	22%	12	67%					18	100%
7	2	11%	12	67%	4	22%					18	100%
8	13	72%	2	11%	3	17%					18	100%
9	0	0%	5	28%	13	72%					18	100%
10	9	50%	4	22%	5	28%					18	100%
11	10	56%	6	33%	2	11%					18	100%
12	15	83%	2	11%	1	6%					18	100%
LEGENDA												
Todas as Questões com exceção das nºs 3 e 7												
Resposta Tipo 1 - Muito												
Resposta Tipo 2 - Pouco												
Resposta Tipo 3 - Nada												
Questão nº 3 - Classificação de 1 (negativo) a 5 (positivo)												
Questão nº 7												
Resposta Tipo 1 - Sim												
Resposta Tipo 2 - Não												
Resposta Tipo 3 - Talvez												

TABELA 26 - ANÁLISE ESTATÍSTICA DO INQUÉRITO ÀS RELAÇÃO COM O ESPAÇO – TURMA DE CONTROLO – 1º MOMENTO

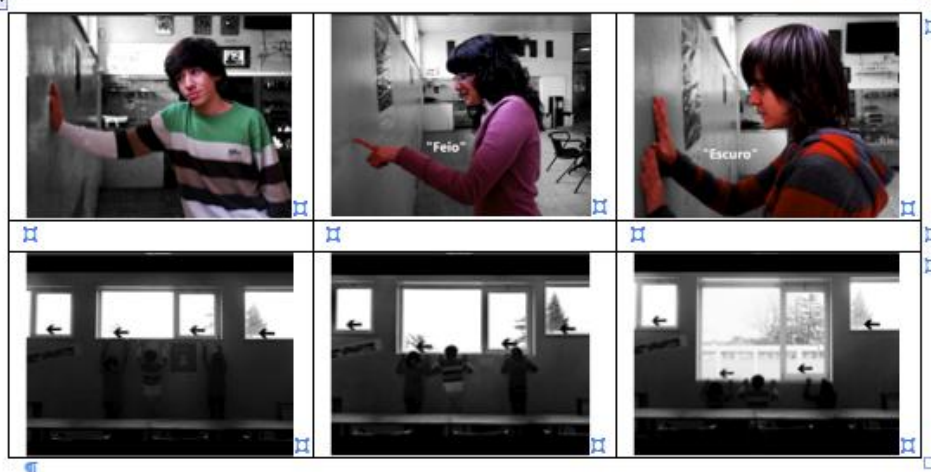
TRATAMENTO ESTATÍSTICO - INQUÉRITO RELAÇÃO COM O ESPAÇO - 2º MOMENTO												
TURMA DE CONTROLO - 9º C												
QUESTÕES	RESPOSTA Tipo 1		RESPOSTA Tipo 2		RESPOSTA Tipo 3		RESPOSTA Tipo 4		RESPOSTA Tipo 5		RESPOSTA Tipo 6	
	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.	F. abs.	F. rel.
1	16	89%	2	11%	0	0%					18	100%
2	10	56%	4	22%	4	22%					18	100%
3	2	11%	4	22%	8	44%	3	17%	1	6%	18	100%
4	10	56%	3	17%	5	28%					18	100%
5	6	33%	7	39%	5	28%					18	100%
6	4	22%	3	17%	11	61%					18	100%
7	4	22%	10	56%	4	22%					18	100%
8	12	67%	1	6%	5	28%					18	100%
9	2	11%	7	39%	9	50%					18	100%
10	8	44%	5	28%	5	28%					18	100%
11	13	72%	3	17%	2	11%					18	100%
12	16	89%	1	6%	1	6%					18	100%
LEGENDA												
Todas as Questões com exceção das nºs 3 e 7												
Resposta Tipo 1 - Muito												
Resposta Tipo 2 - Pouco												
Resposta Tipo 3 - Nada												
Questão nº 3 - Classificação de 1 (negativo) a 5 (positivo)												
Questão nº 7												
Resposta Tipo 1 - Sim												
Resposta Tipo 2 - Não												
Resposta Tipo 3 - Talvez												

TABELA 27 - ANÁLISE ESTATÍSTICA DO INQUÉRITO ÀS RELAÇÃO COM O ESPAÇO – TURMA DE CONTROLO – 2º MOMENTO

4TRABALHOS DE ALUNOS



Está nas nossas mãos
Gabriel e outros



Um olhar sobre o bar dos alunos da escola

1º Período - Trabalho dos alunos: Sérgio, Francisca e outros

Vídeo: formato .wmv

A ESCOLA COMO TU QUERIAS SER...



2º Período

Trabalho de aluno: Pedro Peres 9E

Vídeo formato.wmv